

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Cibele de Camargo Lima

ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSINHOS POPULARES:

Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP

GUARULHOS

2019

LIMA, Cibele de Camargo.

ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSINHOS POPULARES: Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP. Guarulhos, 2019. 89 f.

Dissertação - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho.

Título em inglês: Teaching History at popular preparatory courses: a study of curriculum from Rede Emancipa.

1. Cursinho popular. 2. Educação Popular. 3. Currículo. 4. Ensino de História. 5.

I. Ensino de História em cursinhos populares: Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP.

ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSINHOS POPULARES:

Um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória da Universidade Federal de São Paulo como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovação: ____/____/____

Orientador: Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Cléber Santos Vieira
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro
Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedicatória:

Às minhas matriarcas

Vó Maria, que desde cedo se apaixonou pelas letras e aprendeu a ler em condições adversas.

Vó Benedita, que guarda a tristeza de não poder ter estudado.

Neusa, minha mãe, que fez de tudo para que as filhas pudessem estudar.

Obrigada

AGRADECIMENTOS

Como historiadora, sei que ninguém realiza grandes feitos quando só. Um trabalho como esse só pode ser realizado porque houve muitas pessoas que, de maneiras objetivas e subjetivas, deram parte de si a quem, nesse momento, escreve. E como freiriana convicta, estou certa de que nada está acabado. Nem eu, nem a humanidade que me circunda, nem esta pesquisa cujos resultados aqui se apresentam. Estamos nos construindo e construindo o mundo, em comunhão.

Tarefa difícil falar de tanta gente que compartilhou comigo as alegrias e desesperos desta trajetória no mestrado. Em primeiro lugar, todo o corpo docente do ProfHistória UNIFESP. Representado na figura magistral do Prof. Dr. Antônio (carinhosamente Toninho), meu orientador Prof. Dr. João do Prado e das Profas. Elaine Lourenço e Maria Rita e Prof. Dr. Fábio Franzini. Grupo que nos acolheu no início dessa jornada, ouviu, aproximou-se e entendeu nossas angústias e expectativas. Não é sempre que encontramos docentes que vem de experiências semelhantes da docência na rede pública e da luta cotidiana em defesa do Ensino de História.

A cada amiga e amigo desta turma do ProfHistória UNIFESP 2016: Aline, Allan Santana, André Lirio, David Cavalcante, Diógenes Henrique, Grazielly Alves, João Misael, Jonas Pinto, Juliana Ferrini, Liz Araújo, Lucas Ramalho, Marina Oliveira, Matheus Nani, Mayra Medina, Patrícia Farias, Rafaela Molina, Rui Leon e Suzane Jardim. Ninguém fica pra trás. Relações nascidas de um autêntico companheirismo, milhares de risadas e muitas lágrimas. Amo vocês.

Às queridas companheiras de longa caminhada: Aline, Bianca, Carina, Carol, Clarice, Dri, Eveline, Linnesh, Malu Perroni, Maíra, Marcela, Natasha. Muitas mais, seriam necessárias dezenas de páginas para citar todas, mas o espaço aqui adquire caráter cruel, me desculpem. Todas vocês, inspiradoras, fortes, sábias e acolhedoras. Gratidão. Seguimos juntas.

Às muitas pessoas que fizeram e fazem parte da minha formação enquanto educadora e defensora da educação pública, na Rede Municipal de São Paulo e também na Rede Emancipa de Educação Popular. Obrigada pelas vivências e aprendizados compartilhados. Um agradecimento mais que especial também para cada parceira-irmã do Coletivo Feminista Nísia Floresta.

Agradeço em particular às ex-educadoras e ex-educadores da Rede Emancipa que se dispuseram a contribuir com o levantamento documental desta pesquisa (Ivie, Joana, Joyce, Tamires, Michele, Cliff, André, Cláudio e tantas outras pessoas que acreditaram nesse projeto e doaram parte do seu tempo e apoio, trocaram ideias e fortaleceram esse trabalho. Muito obrigada.

Ao Rodrigo, agradeço pelo amor doado. Ao meu pai, que nunca entendeu bem o porquê de as filhas estudarem “tanto”.

À minha mãe, Neusa, que do seu jeito me ensinava feminismo ao dizer “estude para nunca depender de ninguém”. À Luciene, minha irmã, amiga e contraponto. Somos guerreiras.

Eu, de repente,
inflamo a minha flama
E o dia fulge
novamente.
Brilhar pra sempre,
Brilhar como um farol,
Brilhar com um brilho
eterno,
Gente é pra brilhar,
Que tudo o mais vá pro
inferno
Este é o meu slogan
E o do sol.

Maiakovski

RESUMO

Esta pesquisa investigou as práticas de construção curricular da disciplina História em cursinhos populares da Rede Emancipa, movimento de Educação Popular que se identifica com a pedagogia libertadora. Tivemos como preocupação entender como os conteúdos de História são desenvolvidos nas aulas dos cursinhos considerando a pressão por um ensino propedêutico preparatório para os exames de acesso à universidade, sem perder de vista a proposta de ensino emancipador. Para realizar esta análise utilizamos como referenciais teóricos Paulo Freire e Ivor Goodson, Circe Bittencourt entre outros autores e pesquisadores.

Palavras-chave: Cursinho popular; Educação Popular; Currículo; Ensino de história; ProfHistória.

ABSTRACT

This study investigated the curriculum design practices in History at the so-called *cursinhos populares* (preparatory courses targeted at low income students who want to take the Brazilian university entrance exam) at Rede Emancipa (“Emancipate Network”), a network for low income student’s education that is identified with the pedagogy for liberation. The researcher’s concern was to understand how the History contents were developed in classes taught at the course considering the pressure for teaching introductory subjects as a preparation for university entrance examinations while, at the same time, being aligned with the idea of a liberating type of teaching. For this analysis, theoretical references by Paulo Freire, Ivor Goodson, and Circe Bittencourt, among others, were used.

Key words: *Cursinho popular*; Popular education; Curriculum; History teaching, *ProfHistória*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Palavras-chave identificadas nos documentos e quantidades por período histórico.

Tabela 1.1 – Temas recorrentes nas provas de História entre 2009 e 2017, segundo levantamento da plataforma SAS.

Tabela 1.2 - Predominância dos documentos se dá entre a temática de História do Brasil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

As abreviações a seguir facilitam a leitura do texto:

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional Do Ensino Médio

EP – Educação Popular

IES – Instituições De Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional De Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério Da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Do Ensino Médio

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SISU – Sistema Integrado De Seleção Unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS E REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM PROBLEMA	
ESTRUTURAL	13
1.2 CURSINHOS POPULARES, UMA NECESSIDADE HISTÓRICA.....	16
1.3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM PENSAMENTO CONTRA- HEGEMÔNICO.....	21
1.4 CURRÍCULO, UMA TRADIÇÃO INVENTADA.....	28
CAPÍTULO 2 – ENEM, ENSINO DE HISTÓRIA, AUSÊNCIAS E PRESENÇAS.....	35
2.1 EMBATES EM TORNO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NAS DUAS PRIMERIAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI.....	36
2.3 O ENEM COMO PONTO COMUM	37
2.4 A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA	45
CAPÍTULO 3: A PRÁXIS CURRICULAR.....	49
3.1 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL E TIPOLOGIA DOS DOCUMENTOS	49
3.2 CONTEÚDOS/INCIDÊNCIA DOS TEMAS NAS AULAS E NO ENEM	64
3.3 DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
PROPOSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA.....	83
DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS:.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na Universidade Federal de São Paulo, entre os anos de 2016 e 2018.

O tema central desta pesquisa é o currículo de História de um conjunto de cursinhos populares que fazem parte da Rede Emancipa, movimento social de cursinhos populares que teve origem no ano de 2007 por iniciativa de militantes do partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e do movimento de educação¹. A partir de 2011, com parte de sua reorganização político-pedagógica², a Rede Emancipa passou a identificar-se como movimento social de Educação Popular.

Nosso problema central é investigar como é possível selecionar determinados conteúdos a partir de uma prescrição externa quando se propõe a desenvolver uma educação libertadora, no sentido desenvolvido por Paulo Freire.

Para isso, trabalhamos centralmente com os conceitos de currículo, Educação Popular, e ensino de História.

Desenvolvemos aspectos da relação entre a História dos cursinhos populares e do vestibular classificatório, como conhecemos hoje. Também é abordada a interferência do Enem na construção curricular dos cursinhos, a partir do momento em que esse exame se tornou a principal forma de ingresso no ensino superior.

Por fim, analisamos as estratégias desenvolvidas pelas/os docentes de História desses cursinhos populares para construir suas aulas dentro de um contexto de disputa entre o caráter propedêutico e a proposta emancipadora.

A Educação Popular constituiu-se desde o século XX como uma importante ferramenta de organização para os grupos historicamente oprimidos na sociedade capitalista. A semente que

¹ Para maiores informações, conferir: MENEZES, Roberto Goulart. **O movimento pelo resgate do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa**. In: Às portas da Universidade: Alternativas de acesso ao Ensino superior. São Paulo, Xamã, 2012. p.109-120.

² A esse respeito, no ano de 2018 foi apresentado o trabalho intitulado “**Educação Popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014**” em coautoria com Marcela de Andrade Rufato (UniFAL) no III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), e no II Congresso Internacional Paulo Freire, realizado na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG.

encontrou terra fértil junto aos movimentos operário, camponês, de mulheres e de juventudes expandiu seus ramos e criou-se a partir das novas necessidades sociais. Entre elas, encontram-se os cursinhos populares.

O objeto desse trabalho volta-se, portanto, para o segmento dos cursinhos populares que reivindicam em sua formulação político-pedagógica a Educação Popular.

Os cursinhos populares são resposta a uma perversidade nos mecanismos de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior: A quantia de vagas ofertadas nesse nível de ensino ainda é insuficiente para ser acessível a toda a população. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD contínua - indicam que no Brasil, em 2016, apenas 15,3% da população maior de 25 anos havia concluído o Ensino Superior, o que equivale a menos de 20 milhões de pessoas.

O movimento dos cursinhos populares, em suas diferentes organizações, atua como meio que contribui para um objetivo final: o ingresso no Ensino Superior. Conforme abordaremos adiante, nas últimas duas décadas houve significativo aumento de produções acadêmicas sobre esta temática.

Grande parte dessas produções se propõe a discutir as contribuições do movimento de cursinhos populares no processo de democratização - lenta e insuficiente - do Ensino Superior no Brasil. No entanto, por se tratar de um campo recente, ainda há diversas nuances a serem compreendidas. Entre elas, uma em particular suscitou as motivações iniciais para esta pesquisa: a construção do currículo.

Esta pesquisa nasceu de inquietações pessoais em minha trajetória como educadora. Entre o ano de 2008, quando cursava a graduação em História na Universidade de São Paulo, e 2016, já professora de História na Rede Municipal de Educação de São Paulo³, atuei como militante da Rede Emancipa de Educação Popular. Nesse movimento lecionei História, acompanhei a criação de diversos cursinhos e fiz parte da coordenação de três cursinhos diferentes em bairros do extremo sul de São Paulo⁴, compondo também a coordenação regional de São Paulo entre os anos de 2009 e 2016 e a coordenação nacional entre 2014 e 2016.

³ Docente na rede municipal de São Paulo desde o ano de 2012.

⁴ Cursinho Popular Jd. Herplin (2008); Cursinho Popular Carolina de Jesus (2010-2013) e Cursinho Popular Vladimir Herzog (2014-2015).

Conheci educandas/os e educadora/es em diferentes contextos de várias partes do Brasil. Participei ativamente de encontros e formações que contribuíram com a consolidação do projeto político-pedagógico do movimento, que buscava se alicerçar sobre bases teórico-metodológicas da pedagogia freiriana. A experiência com esse movimento certamente influenciou minha formação docente e, por consequência, minha atuação na educação básica.

Ao longo desses anos a Educação Popular sempre foi objeto de reflexão e construção, como militante e educadora. Hoje, através das possibilidades abertas pelo ProfHistória, desenvolvo esta contribuição ao campo teórico da Educação Popular e do ensino de História a partir de um olhar crítico sobre o currículo.

O cursinho pré-universitário está se propondo a preparar para algo, no caso, as provas de seleção para o Ensino Superior. Cada instituição apresenta aos candidatos um conteúdo programático para a prova, organizado em componentes curriculares e áreas do conhecimento.

É comum, portanto, que as aulas sejam planejadas considerando os conteúdos que são exigidos nestas provas, com o objetivo de preparar os educandos para “passar no vestibular”. Esse aspecto é bastante relevante nesta pesquisa. O conteúdo programático cumpre em grande medida a atribuição de prescrição curricular externa, tanto nos cursinhos quanto no Ensino Médio, como veremos adiante.

Consideramos, em grande parte, a Matriz de Referência do Enem em relação à Ciências Humanas e suas Tecnologias e nos Objetos de Conhecimento associados, conforme em seu item 4, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”⁵. Essa escolha foi feita porque, como desenvolveremos adiante, acreditamos que o Enem é, hoje, o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil, possibilitando o ingresso em universidades públicas e privadas de todo o país.

Um cursinho possui, por seu propósito, um caráter propedêutico. O currículo, porém, é um elemento vivo que extrapola os limites de uma prescrição e se constrói na prática, entre as pessoas envolvidas no processo pedagógico. Essa vivacidade, em nossa análise, permite que a prática curricular se dê também de maneira dialógica e crítica. No entanto esta possibilidade não se concretiza de imediato apenas pela sua percepção. Ela se realiza apenas na opção por uma educação libertadora.

⁵ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM - 4. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Inep, p. 22-24, s/d. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

Colocamos em diálogo, portanto, as teorias da pedagogia libertadora iniciada por Paulo Freire e a teoria crítica do currículo, em particular a contribuição de Ivor Goodson.

Em face desta reflexão, foi realizada a análise de um corpus documental referente às aulas de História realizadas em um conjunto de cursinhos vinculados à da Rede Emancipa de Educação Popular, entre os anos de 2009 e 2016. Também foram analisados registros da formulação político-pedagógica do movimento produzidos no mesmo período.

Os estudos acadêmicos sobre os cursinhos populares cresceram de maneira considerável entre a década de 1990 e a segunda década do século XXI. Esse período é também o momento em que o Brasil passa por seu último processo de expansão universitária.

Nesse período foram implementados programas de expansão de vagas em universidades públicas, reservas de vagas pelo sistema de cotas, políticas como o Prouni, que concede bolsa em instituições particulares e políticas de crédito para financiamento estudantil. Estas políticas proporcionaram um pequeno crescimento no acesso das classes populares ao ensino superior. Mitrulis e Penin afirmam que

Outro aspecto a considerar é a mudança que ocorre não apenas nos indicadores educacionais, mas também no perfil dos egressos do ensino médio, considerados até pouco tempo um pequeno grupo de heroicos sobreviventes da educação básica. Trata-se de estudantes de perfil altamente heterogêneo do ponto de vista da origem socioeconômica, das experiências culturais e dos percursos escolares, estes em geral acidentados. Boa parte desse alunado é oriunda de famílias que não lograram sequer completar os anos iniciais da educação fundamental. Com o consequente aumento dos egressos do ensino médio público, agora formado por um contingente maior de representantes dos extratos majoritários da sociedade, eleva-se o questionamento do princípio de igualdade de oportunidades que pautou a expansão da escola pública por meio de políticas homogeneizadoras, as quais vieram a favorecer sobretudo a grupos restritos, portadores de privilégios econômicos, sociais e culturais. (MITRULIS e PENIN, 2006, p. 272).

A presença desses estudantes nas universidades cria também a abertura para produção científica de questões pertinentes à sua realidade. Considero que esse é um dos motivos que estimulou o crescimento de estudos no campo dos cursinhos populares.

Grande parte dessas obras consiste em dissertações e teses voltadas para os cursinhos populares, alternativos e comunitários na perspectiva desses como mediadores no acesso de estudantes oriundos da classe trabalhadora, de escolas públicas e de estudantes negras/os nas universidades.

No entanto, apesar da significativa expansão de vagas, o número de matriculados e concluintes nos cursos de graduação continuava (e ainda continua) longe de atingir toda a população. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad contínua, 2016), apenas 15,3% da população brasileira adulta com 25 anos de idade ou mais concluiu o Ensino Superior.

Os cursinhos populares, alternativos e comunitários são parte de um legado que se ampliou e fortaleceu dentro desta conjuntura e hoje se estabelece também como campo de estudos acadêmicos.

Dentre os estudos sobre cursinhos populares, grande parte dos trabalhos concentra-se em compreender a trajetória de vida dos sujeitos que foram estudantes desses organismos. É o caso de dois trabalhos que utilizamos como referência para a nossa análise. O primeiro deles é a dissertação de Máira Tavares Mendes, “Inclusão ou Emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo (2011, UFRGS)”, que consiste na primeira pesquisa de caráter acadêmico sobre a atuação da Rede Emancipa. A pesquisadora desenvolveu um estudo de caso no primeiro cursinho da Rede Emancipa, o cursinho popular Chico Mendes, buscando “discutir a relação entre os cursinhos pré-vestibulares populares e a Educação Popular, a partir das categorias ‘inclusão’ e ‘emancipação’ (MENDES, 2011, p.5)”.

Tais categorias serão importantes para nós, pois esses conceitos serão ao longo da pesquisa, haja vista que inclusão e emancipação serão utilizados para pensar os propósitos curriculares abordados a partir de análise documental.

O segundo trabalho que escolhemos é a dissertação de Maitê Lopes de Almeida, intitulado “Juventude, pré-vestibular popular e universidade” (UFRJ, 2016). Para Almeida, “o cursinho consiste em uma das estratégias traçadas pelos jovens das camadas populares para acessar o Ensino Superior” (2016, p. 16). A autora analisa as estratégias desses jovens para acessar a universidade a partir da pesquisa de campo com um grupo de estudantes de um cursinho também considerado popular, em uma região periférica no município do Rio de Janeiro.

Seu objeto de estudo é um cursinho caracterizado pela autora como sendo “sem militância”, o que significa:

Não atua no sentido de incentivar os discentes para a construção de projetos exequíveis de acesso ao Ensino superior e/ou para construir visões sociais e/ou raciais em conjunto com os jovens. Não constrói uma visão sobre as questões identitárias e sociais, não estimula a construção de projetos (ALMEIDA, 2016, p.16).

A partir do referencial teórico abordado no campo de estudos dos cursinhos populares, a autora define um conjunto de elementos para categorizá-los entre “com militância” e “sem militância” (2016, p.16). Para ela um cursinho com militância é aquele que através de sua dinâmica diferenciada possibilita ao conjunto de estudantes incorporarem à sua consciência a ideia de sujeito ativo no processo pré-vestibular, o que consideramos inicialmente ser o caso da Rede Emancipa de cursinhos populares. Almeida justifica:

Essa escolha ocorreu porque a literatura sobre Pré-Vestibulares populares “com militância” indica uma tendência à reconfiguração de projetos educacionais associados à incorporação da identidade de pré-vestibulando. Desejávamos saber se, em um curso sem militância, ocorria algum processo semelhante (ALMEIDA, 2016, p. 11).

O trabalho de Almeida apresenta um amplo referencial bibliográfico no campo dos cursinhos populares.

No entanto, as abordagens de pesquisa ainda não alcançaram todas as dimensões existentes nos cursinhos populares. Durante a realização desta pesquisa, identificamos a ausência de trabalhos que tomem como objeto de estudo o ensino de História e o currículo no contexto desses cursinhos.

A experiência de Educação Popular dentro das aulas de História é o objeto de estudo de Israel Soares de Sousa, em sua tese “Educação Popular e Ensino de História Local: Cruzando conceitos e prática” (2015, UFPB) O autor analisa um trabalho curricular de História na perspectiva de atuação da Educação Popular, com História local, no Ensino Médio de uma escola pública de João Pessoa.

O referencial de Educação Popular utilizado por Sousa se assemelha ao proposto pela Rede Emancipa, trazendo a prática pedagógica crítica e emancipatória em contraposição a um modelo de educação bancária (categoria freiriana que será desenvolvida adiante).

Para nós é relevante considerar que o pesquisador, também professor de História na rede pública, assim como esta pesquisadora, iniciou sua atuação docente em um cursinho pré-vestibular voltado para as comunidades populares de João Pessoa, no ano de 2004 (SOUSA, 2015, p.7).

O trabalho de Sousa discute como o ensino de História pode ser uma ferramenta para incorporar os sujeitos excluídos da História em um processo de conscientização onde os oprimidos tenham voz, desde que se desenvolva uma práxis emancipadora.

Outro aspecto importante do trabalho de Sousa é a crítica que o autor faz ao modelo tradicional de ensino de História. Segundo ele, o ensino de História que estuda o passado pelo passado, baseando-se em memorização, sem conexões com o presente e com as problemáticas sociais contribui para a alienação, fazendo com que “os sujeitos deixem de participar ativamente da sociedade, fragilizando a construção das identidades sociais e inibindo seus sentimentos de pertencimento aos espaços de vivências” (SOUSA, 2015, p. 17).

A crítica a um ensino de História que não contribui com a emancipação dos sujeitos é central também no presente trabalho, conforme será desenvolvido a seguir.

CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS E REFERENCIAL TEÓRICO

*Educação que liberta
Paulo Freire defendeu.
Sobre essa pedagogia
Teorizou e escreveu.
Nesse belo ensinamento,
Ele também aprendeu.
Paiva Neves*

Neste capítulo são apresentados movimentos históricos centrais para esta pesquisa: a problemática do acesso ao ensino superior no Brasil e, a partir da década de 60 do século XX, o notável desenvolvimento de cursinhos populares como uma das formas de organização social em resposta às políticas excludentes de acesso ao Ensino Superior.

Em seguida são introduzidos os principais referenciais teóricos desta pesquisa: os aspectos históricos e políticos da Educação Popular, as contribuições teóricas de Paulo Freire e a constituição histórica do currículo na perspectiva de Ivor Goodson para realizar a análise do currículo de História nos cursinhos populares da Rede Emancipa.

1.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM PROBLEMA ESTRUTURAL

O problema da desigualdade no acesso ao Ensino Superior no Brasil não é recente. Durante os três primeiros séculos de colonização a Coroa Portuguesa proibia, entre outras coisas, a existência de Instituições de Ensino Superior (IES). Somente com a chegada da família real em 1808 foram criadas as primeiras escolas de Ensino Superior. Segundo Martins:

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos

privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. (MARTINS, 2002. p. 4).

Até o final do século XIX apenas vinte e quatro estabelecimentos de Ensino Superior funcionavam no país, tendo seus cursos ocupados pela elite social que se apropria da educação como ferramenta de distinção social. Sempre houve algum mecanismo social que impedia aos poucos concluintes da escola básica a continuidade dos estudos em graus superiores. Cunha (1964, p.332), por exemplo, indica que entre os anos de 1950 e 1960 houve um crescimento de 60% nas matrículas da escola média e apenas 38% no Ensino Superior.

Para compreender porque os cursinhos populares emergem historicamente como atores no complexo cenário da educação brasileira, é preciso analisá-los dentro da construção do atual modelo de seleção para ingresso ao Ensino Superior. Ao longo das primeiras décadas do século XX, os exames possuíam caráter eliminatório. A adoção do modelo classificatório ocorre durante a ditadura civil-militar com a Lei 5540/68⁶.

A medida procurava colocar um fim à tensão causada pelo que ficou conhecido como “crise dos excedentes”. Até então, o candidato precisava atingir uma nota mínima em uma prova eliminatória para ingressar na universidade. O aumento do número de aprovados que progressivamente se tornou superior ao número de vagas criou a figura dos “excedentes”, como foram chamadas as pessoas que, embora aprovadas no exame, não obtinham uma vaga.

Horodynski-Matsushigue e Helene afirmam que

A problemática do vestibular já teve muitas fases no Brasil. A década de 60 no Brasil foi caracterizada pela crise dos excedentes. Até o fim daquela década, o vestibular se caracterizava por seguir um modelo de aferição que se julgava absoluto: era admitido quem, na prova, incluindo quase sempre uma parte oral e normalmente preparada pela própria faculdade ou mesmo pelo curso específico dentro desta, se qualificasse obtendo nota acima da de corte, admitida como a média 5, sobre todas as matérias. Isso acarretava que, em princípio, não se pudesse predeterminar o número de ingressantes de cada curso. Aos poucos, os cursos mais concorridos com atividades experimentais, como Medicina e Engenharia, viram-se frente a alunos aprovados sim, mas que não poderiam

⁶ Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

ser admitidos, os chamados excedentes (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE e HELENE 2012, p. 26).

A reivindicação dos excedentes como parte da luta pelo aumento de vagas nas universidades foi a bandeira das principais entidades do movimento estudantil nos anos de 1960, até ser inibida pela Lei 5540/68, somada à perseguição política, à militância estudantil e à supressão de liberdades democráticas com o AI-5 de dezembro do mesmo ano. Mendes cita que:

As entidades do movimento estudantil, como Centros e Diretórios Acadêmicos, e principalmente a União Nacional dos Estudantes - UNE, tomaram a reivindicação dos “excedentes”, como uma de suas principais bandeiras, inserida na luta pelo aumento de vagas e por uma universidade popular. Foi com a Lei 5540/1968 que a ditadura militar, inspirada pelo modelo americano preconizado pela United States Agency for International Development - USAID, instituiu definitivamente o critério classificatório do vestibular, bem como o vestibular unificado por universidade. A instituição do critério classificatório eliminou a figura do “excedente”, uma vez que os aprovados não eram mais os que alcançavam uma nota mínima, mas os classificados de acordo com o número de vagas (*numerus clausus*). Esta medida, aliada à supressão de liberdades democráticas, esvaziou o então efervescente movimento por democratização do ensino superior, o qual também questionou as estruturas sociais. (GUIMARÃES, 1984; SANTOS, 1988 apud MENDES, 2011, p. 34).

A medida fez parte do processo de reformas implementadas pelo governo militar entre o final dos anos 60 e início dos anos 70. Entre elas estão os acordos MEC/USAID e o Plano Atcon (1966), como parte da política de alinhamento político, econômico e militar com os Estados Unidos⁷.

A prova também adquiriu novos formatos, e os exames de seleção deixaram de ser elaborados pelas faculdades e departamentos, passando para as recém-criadas fundações especializadas na realização de provas vestibulares. Segundo Mendes,

⁷ O tema é central para quem deseja compreender o modelo de ensino superior brasileiro a partir da reforma universitária de 1968 aos dias atuais. Por extrapolar os limites desta pesquisa, sugerimos como referência o documento: EAPES. Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC/DES, 1968.

Neste período surgem fundações especializadas na realização do vestibular, como a Fundação Carlos Chagas, que realizava exames na área de ciências biomédicas, antigo CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos à Escola de Medicina); o CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Economia e Administração), para exames da área de ciências humanas; e MAPOFEI (junção das corruptelas de Escola de Engenharia Mauá, Escola Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial). Estas fundações foram se especializando em exames por áreas para fazer frente ao número de candidatos (SANTOS, 1988 apud MENDES, 2011, p. 36).

1.2 CURSINHOS POPULARES, UMA NECESSIDADE HISTÓRICA

É nesse contexto que surgem alguns dos cursos pré-vestibulares que mais tarde irão se tornar potências do mercado educacional, como o Curso Objetivo (1966). Convém lembrar, no entanto, que já existiam cursos preparatórios tanto para os exames de admissão da escola média, ao final do ensino primário, como para os exames de acesso ao Ensino Superior.

Trazemos um estudo de 1966 desenvolvido por Cunha, pesquisadora do Ministério da Educação à época. Embora o trabalho não se aplique mais ao atual contexto da educação superior, indica uma cruel permanência histórica de exclusão no país. Citando o relatório brasileiro apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, em 1962, a autora indica os exames de admissão para o Ensino Médio e Superior como barreiras a serem transpostas:

Entre eles escondem-se ainda dois outros sistemas disfarçados, o de preparo para o exame de admissão à escola média e o de exame vestibular ao ensino superior, que fazem as vezes da indispensável articulação. O ensino regular e sistemático vale na medida em que satisfaz as exigências destes dois sistemas, escondidos mas indispensáveis para a conquista das barreiras estabelecidas entre a escola primária e a média e esta e a superior (CUNHA, 1966, p. 336).

O que assistimos ao final dos anos 60 é um processo de expansão dos cursinhos pré-universitários, já com sua metodologia de trabalho amplamente conhecida. Conforme indica Guimarães,

Tais cursinhos apostam numa pedagogia peculiar, baseada em aulas expositivas, apostilas próprias como literatura básica (ou exclusiva), treinamento intensivo das questões que já “caíram” ou “devem cair” na prova, bem como realização dos “simulados” para verificação de desempenho (GUIMARÃES, 1984 apud MENDES, 2011 pg 35).

A descrição acima se enquadra na imagem que muitas pessoas possuem de um cursinho pré-vestibular: Uma rotina intensa de estudo dos extensos conteúdos programáticos dos exames, repetição e memorização, baseada na pressão exercida pelo tempo (tempo de cursinho, tempo de prova) que impõe uma necessidade de dominar mais do que as matérias. Para isso, é necessário disciplinar corpo e mente, em um ritmo que Cunha (p.36) chama de “adestramento” para o dia da batalha, quando milhares de pessoas irão competir entre si para não se tornarem os novos “excedentes”. Embora o termo tenha mudado, o problema permanece.

Os métodos de ensino apostilados seguem a cartilha que “faz dar certo” na medida em que aprova no vestibular. Quanto maior o número de estudantes aprovados, melhores conceituadas serão as empresas educacionais que vendem o produto “passar na prova”. Um bom desempenho nas provas representa uma boa publicidade, necessária para manter clientes em um mercado tão lucrativo e competitivo como o da educação.

O método de trabalho aplicado nos cursinhos exige também um corpo docente que esteja apto a executá-lo. Novamente se faz interessante recorrer a uma referência do período ao expoente dos cursinhos pré-vestibulares. Em 1968, Cunha apresenta o perfil docente dos cursinhos preparatórios no estado da Guanabara entre 1963 e 1964. Segundo seu parecer:

Os professores destes estabelecimentos precisavam reunir características como: alto nível de especialização didática, dinamismo e mesmo preparo físico aliados a uma estabilidade psicológica apreciável para fazer frente às exigências de seu trabalho diário, por vezes maratonas de mais de 10 aulas para turmas de 100 alunos, sem queda do ritmo ou qualidade. Este professorado é jovem, dinâmico, motivado, conhecedor do conteúdo que leciona e das formas como é cobrado, o que o obriga a criar meios, modos e técnicas que facilitem a tarefa de *adestramento* do aluno, com simplificações, generalizações, fórmulas práticas, em suma, os chamados ‘macetes’ na gíria estudantil (CUNHA, 1968, p. 111).

As características desejáveis reúnem, ainda:

dar-se integralmente à sua tarefa, exigir o máximo dos alunos, ser bem aceito, popular, respeitado pelo saber, simpatia, paciência “superior à esperada de um professor comum” (sic), para ser exitoso na sua tarefa: “ensinar muito em pouco tempo” (CUNHA, 1968, p. 111).

O caráter excludente do acesso ao Ensino Superior é o motor que dará força a uma incipiente forma de movimento que irá, de alguma forma, tomar para si a pauta do vestibular. Os cursinhos populares, em sua diversidade, se tornarão um crescente movimento de resistência. Em seu trabalho, Cunha apresenta as experiências de alguns cursinhos pré-vestibulares do então estado da Guanabara, desenvolvidos por Diretórios acadêmicos (entidades do movimento estudantil), nem sempre com apoio das respectivas Faculdades. Segundo Cunha:

Além de ser um esforço não pequeno no sentido de preencher uma lacuna, corrigir uma falha no sistema educacional (e é esse o sentido dos cursinhos de modo geral), haverá nesse tipo específico de curso finalidades outras que lhe são peculiares. Entre elas merece relevo a de proporcionar aos futuros universitários, num clima bem acentuado de companheirismo e solidariedade, caminhos mais acessíveis financeiramente do que aqueles oferecidos por cursos isolados particulares e que levam igualmente ao êxito nos exames vestibulares; também expressivo é o propósito de suprirem a ausência de iniciativa dos responsáveis pela educação em assunto em que não seria o caso de estarem ausentes (CUNHA, 1965, p. 352).

Cunha afirma que a diferença essencial entre os cursos preparatórios privados e os cursos de caráter popular ligados ao movimento estudantil consiste no fato de que:

Enquanto no primeiro caso a preservação da qualidade e do rendimento decorrente do ensino é o fator essencial para a sobrevivência do curso, no segundo caso há, como garantia de sobrevivência, o propósito de manter viva uma advertência, um protesto contra a omissão, concretizados pelo esforço que significa a simples existência de cursinho desse tipo. (CUNHA, 1966, p. 352).

Na luta pela democratização do acesso à universidade o movimento negro é protagonista central, criando e impulsionando diversas iniciativas no âmbito dos cursinhos populares, denunciando a estrutura racista do sistema educacional e lutando por ações afirmativas como as cotas étnico-raciais (PETRONILHA, 2002, p. 12).

Entre as diversas iniciativas oriundas do movimento negro citamos o Núcleo de Consciência Negra da USP, que em 2017 celebrou seus 30 anos de resistência. A entidade organiza desde o ano de 1996 um cursinho popular voltado para estudantes negras/os, dentro da Cidade Universitária, em São Paulo (CUNHA JUNIOR, 2002).

O movimento dos cursinhos populares, cursinhos comunitários, cursinhos alternativos e outras possíveis denominações que expressam suas concepções de educação (MENDES, 2011 p. 38) é composto por uma diversidade de objetivos e posicionamentos políticos e pedagógicos. É importante, portanto, caracterizar qual o conceito de popular utilizado neste trabalho.

Há cursinhos que se identificam como populares do ponto de vista econômico, sendo totalmente gratuitos ou cobrando das/os estudantes mensalidades ou taxas com valores “abaixo do mercado” ou valores considerados simbólicos. Outros cursinhos oferecem bolsas de estudo parciais e/ou totais; o benefício, no entanto, em geral está condicionado à análise de critérios socioeconômicos, prova de classificação ou avaliação de histórico escolar, entre outros.

Parte dos cursinhos populares tem atuação local junto a bairros, escolas ou outras instituições, pautando-se no seu contexto regional. Grande parcela dos cursinhos possuem uma atuação junto a outros movimentos sociais e/ou grupos sociais específicos, como estudantes de escola pública, negras/os, transgêneros e outros. Outros cursinhos são vinculados a programas de extensão universitária ou surgem de iniciativas estudantis independentes.

Esses aspectos, no entanto, não implicam necessariamente em uma política pedagógica nos marcos da Educação Popular, embora tais elementos não sejam excludentes.

Parte dos cursinhos também se identificam como populares em razão de suas escolhas político-pedagógicas. Identificamos como sendo aqueles que:

[...] defendem que sua estrutura de funcionamento é similar ao movimento [social], com assembleias, debates e participação democrática de alunos e professores. Afirmam que trabalham com conteúdos de ‘cidadania’, valorização da identidade étnica, racial, social nas salas de aula. Alguns elaboram uma formulação de que o principal não é a aprovação no vestibular, mas a ‘tomada de consciência’ das pessoas, o seu engajamento nas lutas da

entidade que organizou o curso, tentando criar um espaço de convivência entre alunos, professores e coordenação, visando à formação de grupos, com uma mística, uma identidade e uma dinâmica interna. (SILVA FILHO, 2004, p. 110-111).

Em um trabalho posterior, Mendes afirma que

[...] podemos falar também em experiências que buscam não apenas preparar para o vestibular, mas também trabalhar com o empoderamento dos estudantes. Trata-se de democratizar um conhecimento (aquele necessário ao ingresso no ensino superior) disponível apenas aos que podem pagar por ele (MENDES, 2012, p. 130).

Concordamos que os cursinhos populares trazem, em si, o potencial de uma educação libertadora, podendo contribuir com uma formação que vá além do vestibular. Com este trabalho investigamos de quais formas as escolhas curriculares nos cursinhos populares podem ou não concretizar essa potencialidade.

Os cursinhos de caráter popular existem, portanto, como ação consciente em resposta a constatação de um problema, de que os exames de seleção exercem uma distorção social. Consideramos que essa distorção corresponde àquilo que Freire chama de violência, uma ação humana que seja capaz de deturpar a trajetória de vida de outra pessoa: “qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição.” (FREIRE, 2011, p. 104)

Violência é toda e qualquer situação que, imposta ao sujeito, o impede de seguir sua vocação ontológica, sua busca por *ser mais*. Freire afirma que “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 2011, p. 58).

Essa situação de opressão é o que Freire chama de situação-limite, que ao apresentar-se constitui uma barreira ao sujeito em sua busca ontológica. Tais situações, segundo ele, não devem ser tidas como barreiras intransponíveis, mas como uma necessidade de mudança, de transgredir e confrontar os impedimentos. Essa perspectiva esperançosa é o que é capaz de gerar engajamento para superação das situações-limite.

Este trabalho considera que os mecanismos excludentes de seleção para o Ensino Superior no Brasil são também situações-limite. Os cursinhos são, portanto, formas de organização coletiva que procuram transformar, ainda que parcialmente, o sistema de exclusão provocado pelo vestibular.

Freire trabalha com a categoria dos “inéditos viáveis” para as ações que buscam transformar as situações-limite. O inédito viável não é um estado final que se atingirá, mas um estado de construção permanente, lendo o mundo para melhor responder à exigência colocada. Arrisco dizer, portanto, que os cursinhos populares são também inéditos viáveis que fazem frente à situação-limite do vestibular.

Destaca-se, portanto, que a característica inicial de um cursinho popular é o fato de que eles tem como objetivo atuar junto a uma determinada classe social que se encontra, por fatores sociais, econômicos e/ou culturais historicamente excluída do Ensino Superior no Brasil. Esse é um dos elementos que aproxima os cursinhos populares da Educação Popular.

Para compreender essa aproximação entre cursinhos populares e Educação Popular, iremos nos aprofundar a seguir.

1.3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM PENSAMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO

As experiências de Educação Popular na América Latina ao longo do século XX foram e são ferramentas forjadas nas trincheiras da luta de classes. São mecanismos de resistência popular que tem na educação seu meio de organização.

As diferentes manifestações de Educação Popular são, segundo Figueiredo (2009, p. 66), formas de resistência à imposição de uma educação que afirma os interesses da classe dominante, como no caso da educação oficial oferecida pelo Estado. Tais iniciativas são reações que surgem em especial em contextos de crises, quando, de acordo com o autor, “possibilitam um grau maior de conscientização e de criação de propostas práticas reais para a superação desta realidade.”

Figueiredo afirma também que

Com base na observação dos fatos que escreveram e escrevem a história da Educação Popular no Brasil, pautada pela relação dialética entre os interesses de classe que compõe a realidade brasileira, entendemos que a história da Educação Popular é a

história dos projetos de domínio, organização e transformação do mundo social, expressos pelas diversas classes sociais. As diferentes experiências que historicamente demos o nome de educação popular nasceram e demonstraram sua razão de existência no conflito político entre as diversas classes sociais, e de como as mesmas entenderam e entendem as dimensões do ato de educar no interior deste conflito. A história da educação popular é, ao mesmo tempo, a história das políticas de Educação de massa organizadas pelas classes dominantes para atingir determinados fins ligados aos seus interesses de classe – políticas estas criadas de acordo com conjunturas históricas determinadas – e, por outro lado, é também a história da relação prática entre projetos populares educacionais de resistência e a luta real pela transformação da estrutura política opressora (FIGUEIREDO, 2009, p. 66).

A Educação Popular é, dentro dessa interpretação, um aspecto concreto da compreensão e da reação das classes populares aos projetos hegemônicos ideológicos de educação, formal ou não-formal.

O termo “educação popular” data do século XIX e foi utilizado para fins diversos até assumir em si a identidade ligada às lutas populares. É comum encontrar a expressão indicando programas educacionais voltados para as classes populares, em especial a educação de adultos. Gadotti (2008, p. 35) afirma que a origem da expressão é de 1849, quando o presidente argentino General Sarmiento escreveu *La educación popular*, desenvolvendo uma proposta de formação cidadã liberal para a escola pública primária.

Até meados do século XX o termo “educação popular” era usado para indicar a prática educacional ofertada à classe trabalhadora, contendo uma proposta de formação profissionalizante, oferecendo qualificação específica, mas também difundindo códigos, valores e padrões de condutas, ou seja, ensinando aos populares os ideais dos grupos dominantes (FIGUEIREDO, 2009, p. 64). Segundo Gadotti (2008, p. 35), até a II Guerra Mundial “Educação Popular era concebida como democratização da escola formal”, possibilitando a escolarização das classes populares.

Contudo, dentro da dinâmica da luta de classes, a expressão e os próprios caminhos da Educação Popular foram construídos também por setores do movimento popular. Gadotti (2008, 34) afirma:

No início do século XX, o movimento social e sindical operário concebeu a educação popular como educação voltada para os interesses do povo, que não eram os interesses do Estado burguês. Por isso ela deveria ser uma educação não-estatal, não-oficial. Essa concepção de educação popular teve diferentes origens: o anarco-sindicalismo do início do século passado, o socialismo autogestionário, o liberalismo radical europeu, os movimentos populares dos quais Paulo Freire foi tributário, as utopias de independência que vinham desde o século XIX e chegaram ao nacional desenvolvimentismo do século XX e as teorias da libertação que influenciaram também a teologia.

Entre as múltiplas contribuições que deram origem à Educação Popular, Paulo Freire certamente se destaca pela sua formulação, sua práxis e sua vivência inquieta e esperançosa. Instituído o patrono da educação brasileira, sua obra compõe os cânones não apenas da educação, mas das ciências humanas⁸ em todo o mundo⁹. Segundo Redin, Streck e Zitkoski (2012, p. 20)

O pensamento pedagógico freiriano é provocativo e instigante por que está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Para todos os que atuam em educação, ele continua a ser um autor central na discussão teórica e na inspiração de práticas inovadoras em relação às formas alternativas e criativas de cada projeto pedagógico que lute pela emancipação.

Embora a Educação Popular não tenha nascido exclusivamente de Paulo Freire, é especialmente com ele que irá se desenvolver uma formulação epistemológica da Educação Popular a partir de uma análise histórica, política e filosófica da sociedade, propondo uma pedagogia libertadora como instrumento no processo de conscientização dos oprimidos no caminho de sua libertação.

Essa formulação, no entanto, não se restringe a uma teoria. O que Freire propõe é uma opção radical pela práxis construtora de transformação. Em outras palavras, a pedagogia

⁸ A esse respeito, conferir: **Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo**. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em 11 jun. 2018.

⁹ O projeto Open Syllabus analisou mais de um milhão de ementas de cursos superiores em países de língua inglesa e identificou que a obra Pedagogia do Oprimido (1968) de Paulo Freire é a única referência brasileira entre os cem livros mais indicados. Disponível em: <http://opensyllabusproject.org>. Acesso em 11 jun. 2018.

libertadora não deve residir no campo das ideias, mas sim em uma práxis constante na qual ação e reflexão se concretizam permanentemente.

O pensamento freiriano tem um olhar dialético crítico para a estrutura social e as relações de opressão estabelecidas. Para ele, o ser humano se caracteriza por sua historicidade, o *ser* no mundo que implica ação e criação, dentro da sua realidade concreta, objetiva. Segundo Freire:

Como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (FREIRE. 2015 p. 103, grifos do autor).

Considerando que a ordem social hegemônica se alicerça sobre um sistema de opressões, sua consequência é a desumanização dos sujeitos que, vivendo no mundo, são limitados por conta das injustiças vigentes que os impedem de *ser mais*. Aqui retomamos o conceito de violência indicado no tópico anterior.

A desumanização, que Freire chama de distorção e também de violência, é socialmente possível, porém não é aceitável na perspectiva da vocação humana. Ele nos diz que

[...] se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a rouba. É distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 2011, p. 40, grifo do autor).

Para Freire, tanto oprimidos quanto opressores tem sua vocação negada na medida em que a violência praticada pelo opressor também é uma característica da sua desumanização, o que afasta o ser de sua essência, sua vocação humanizadora e criadora. O sujeito opressor se encontra identificado com seu poder, afastando-se de sua dimensão essencial (FREIRE, 2011, p. 41). A percepção dessa distorção, porém, se desenvolve no processo de conscientização, onde o sujeito ao perceber-se incompleto, deseja exercer sua vocação criadora, ao que Freire chama de *ser mais*.

Para Freire, o opressor não tem, em si, capacidade libertadora. Sua identidade, distorcida pela identificação com o poder exercido, o impede de se reconhecer como tal e intervir para transformar a situação que pratica e que oprime a ambos.

Essa realidade opressora não se restringe às altas patentes de poder, mas encontra-se presente também nos diferentes espaços sociais públicos e privados, onde se reproduz de diferentes formas, como consequência da desumanização. Freire entende que o oprimido, com a consciência oblíqua, pode ser ao mesmo tempo um “sub-opressor” (FREIRE, 2011, p. 43).

Freire considera que as relações sociais, econômicas e históricas são as ferramentas para o processo permanente de humanização, pois o ser humano se reconhece mutuamente incompleto e criador. Daí o fato de a pedagogia ser uma necessidade e por consequência uma criação essencialmente humana. No entanto, nas sociedades que se constituem a partir da reprodução de valores opressores, a desumanização é uma realidade histórica, que não deve ser encarada de forma determinista.

A História é dinâmica, não estática, e essa compreensão faz da Educação Popular uma necessidade permanente na sociedade de classes. As diversas experiências de Educação Popular são, em si, frutos desta dinâmica que nasce da consciência de que é possível, e necessário, ser mais.

Por isso uma pedagogia libertadora é também uma necessidade que nasce do poder essencialmente humano de criar. Essa busca criadora parte da consciência do sujeito que se reconhece como ser inacabado inconcluso e incompleto. Freire entende a educação como um “quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE. 2011 p. 102). A educação se caracteriza em uma manifestação exclusivamente humana por conta da consciência em saber-se inacabado.

A educação como prática da liberdade, segundo Freire, precisa ser essencialmente um instrumento de descoberta crítica na qual o sujeito reconhece a si como oprimido e, como tal, reconhece também o opressor no outro e em si. E para que ocorra a libertação se faz necessário reconhecer que a opressão nasce enquanto ação humana por conta da desumanização, que desvia os sujeitos de sua vocação.

A opressão e suas causas são objeto de reflexão da pedagogia do oprimido. Esta reflexão se dá de maneira dialógica, com os oprimidos e não sobre eles ou para eles. O processo pedagógico libertador faz dessa reflexão seu objeto, de maneira que, tomando consciência de si

no mundo, este movimento potencialmente resultará no seu engajamento, necessário na luta por sua libertação.

O objetivo da pedagogia libertadora é, portanto, ser um instrumento de organização dos oprimidos para construção de uma sociedade na qual seja superada a contradição opressores-oprimidos.

Nos marcos desta pesquisa o vestibular é considerado uma situação-limite. Isso pelo fato de ser, como já dito anteriormente, um fator histórico de exclusão social no Brasil, restringindo o acesso ao Ensino Superior a uma pequena parcela privilegiada da população. Da mesma forma, seu acesso é considerado uma via na qual potencialmente se concretiza, em parte, a vocação do ser mais. Entre os diversos fatores que levam a essa caracterização, o primeiro deles é o lugar de poder que constitui a universidade, em especial a pública, sendo um espaço historicamente ocupado por grupos elitizados, onde se produz um conhecimento oficialmente “válido”, legitimado a partir do seu local de poder.

Ao identificar o vestibular como mecanismo de seleção que produz exclusão social e, portanto, uma situação de desumanização, a práxis libertadora exige um movimento que denuncie e trabalhe pela superação dessa violência. A existência dos cursinhos populares configura em si uma resposta organizada a essa distorção.

A necessidade de organização germina no processo de emancipação da consciência oprimida, processo esse que exige uma vivência de aprendizagem e reflexão coletiva. O cursinho, quando atua na perspectiva da educação emancipadora, desempenha essa função.

Freire (2011, p. 52) descreve a práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Ao desenvolver uma práxis coletiva para responder a uma situação limite, os cursinhos populares são, em si, potencialmente libertadores. No entanto é na práxis pedagógica que se dará, ou não, uma educação emancipadora. Para Freire, a práxis só é libertadora quando mantém uma relação dialógica, em constante movimento de reflexão e ação engajadas.

Ação e reflexão são as duas dimensões do diálogo. Freire (2011, p. 107) vê na palavra o elemento concretizador da ação dialógica. Sua importância está no fato de que ela é responsável pela possibilidade de “pronúncia do mundo”, denunciando a opressão e anunciando a libertação. Afirma Freire que:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia verdadeira sem compromisso de transformação nem este sem ação (FREIRE, 2011 p.107-108).

Quando as relações educador-educando se dão em caráter narrativo, nas quais estudantes são ouvintes do educador narrador, encontramos uma educação bancária. Na educação bancária, segundo Freire, quando a palavra não se insere em diálogo perde seu sentido profético, não se comprometendo com a libertação humana. Quando o processo educativo se dá em uma transmissão de conteúdos de maneira acrítica e unilateral, a palavra se torna uma prática verborrágica, trabalhando a favor da alienação.

Nesse tipo de relação o educador é a figura central, “cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos do conteúdo de sua narração (FREIRE, 2011, p. 79)”. Os ensinamentos, quando tratados como narrativos, tendem a ser enrijecidos, sem diálogo nem reflexão crítica, distante das dimensões concretas da vida do educando.

Esse modelo alienante de educação se opõe à concepção dialógica. A educação “dissertadora”, que conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados, segundo Freire, é oca pois não está comprometida com sua “força transformadora”. (FREIRE, 2011, p. 80).

Compreendendo os princípios da educação dialógica, o problema central desta pesquisa é retomado: é possível que um cursinho preparatório consiga desenvolver uma educação dialógica?

O artigo de Mendes (2012, p. 130) apresenta provocações relevantes para pensar sobre essa questão. A autora procura refletir sobre as possibilidades e limitações de uma educação emancipadora em um contexto que procura preparar para o exame de seleção.

Se a escolha dos conteúdos programáticos do vestibular é feita pelas IES e fundações que promovem as provas sem nenhum organismo democrático ou participativo, como poderia um cursinho pré-universitário possuir uma proposta político-pedagógica democrática? Contando com o tempo reduzido de um ano letivo para trabalhar com os conteúdos que, supostamente, foram

ensinados ao longo dos três anos de ensino médio, de que maneira os cursinhos poderiam se constituir como espaços de uma educação crítica e emancipadora? E afirmar que aprovar no vestibular não é a principal preocupação desses cursinhos esvazia de sentido sua própria finalidade? Questionamos também onde se situa o ensino de História: As aulas de História se valem de qual referencial teórico? Como as/os docentes de História desenvolvem sua construção curricular? Como são selecionados os conteúdos históricos? Como esses conteúdos são apresentados e dialogados com as/os estudantes?

Este trabalho segue com a hipótese de que compreender o que demonstram os documentos da construção curricular de História desses cursinhos é fundamental para tentar responder a essas questões.

1.4 CURRÍCULO, UMA TRADIÇÃO INVENTADA

Embora Paulo Freire não tenha trabalhado especificamente com a teoria do currículo, sua obra discute questões essenciais para se pensar o currículo enquanto fenômeno social. Segundo Silva, “Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão fundamental: ‘o que ensinar?’ (SILVA, 2016, p. 57)”. Para Freire o conhecimento tem caráter fenomenológico. O conhecer não se dá de maneira abstrata, mas se concretiza em conhecimento *de algo*.

E Silva complementa:

Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intenção”, o conhecimento, para Freire, é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa (SILVA, 2016, p. 59).

Podemos dizer que Freire defende a necessidade de compreender o sentido por trás da coisa ensinada, a intencionalidade na escolha do conteúdo. A dialogicidade na relação educador-educando tem início já no momento anterior ao encontro de ambos, quando a/o educadora/o se pergunta sobre a escolha do tema para mediar o diálogo com as/os educandas/os. Segundo Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2011, p. 116)

Nas páginas iniciais de *Pedagogia do Oprimido*, Freire se refere à prescrição como “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência sobre a outra (FREIRE, 2011, p. 46)”.

Essa imposição prossegue Freire, possui sentido alienador na medida em que seleciona conteúdos externos ao oprimido, estranhos para ele por serem prescritos na perspectiva do opressor. A prescrição tem um caráter externo aos educandos porque não parte de uma reflexão coletiva sobre seus anseios e sua realidade.

No capítulo 3 de seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire alerta para a importância de conectar os conteúdos com a vida dos educandos. Para ele, “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2011, p. 121)”.

Freire trabalha com a categoria dos “temas geradores”. Sua proposição é de que o diálogo na educação libertadora conduza a uma investigação das temáticas significativas para aquela população envolvida no processo educativo, em um movimento no qual se dão simultaneamente aprendizado e conscientização.

A compreensão da realidade, desta forma, se refaz de maneira que o sujeito se perceba dentro da realidade, não mais um sujeito à parte. Dessa compreensão emerge uma postura crítica frente às situações-limite.

Percebemos que existe, portanto, uma preocupação de Freire com os conteúdos a serem ensinados. Consideramos que tais conteúdos, agrupados em disciplinas, somados à metodologia e, principalmente, à sua intencionalidade, resultam no currículo.

Embora categorias como “oprimidos” e “libertação” sejam caracteristicamente latino-americanas, cunhadas em contextos próprios da luta de classes, no mesmo período em que Freire, no Brasil, pensa na educação como prática da liberdade; no hemisfério norte vários pesquisadores, em especial de língua inglesa, estudam o currículo a partir de uma perspectiva

crítica, entendendo-o como uma ferramenta central para manutenção de uma lógica social instituída sobre interesses hegemônicos.

As inquietações de Paulo Freire são semelhantes às que movem Ivor Goodson a desenvolver seu trabalho de teoria crítica do currículo, que foi adotada nesta análise. Ao lado de outros pensadores formando a escola da Nova Sociologia do Currículo, Goodson irá pensar nas disputas e relações de poder que dão ao currículo tamanha centralidade no processo de escolarização. Moreira e Tadeu apontam para a importância de:

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 23).

Dentre o universo de motivações que compõe o ambiente escolar, é no currículo que boa parte delas se concretiza. Enquanto documento escrito, o currículo é o registro do que se pretende ensinar e serve de parâmetro para avaliar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos.

No cursinho preparatório para o vestibular, como já foi dito, o conteúdo programático dos exames cumpre o papel de prescrição curricular, e a qualidade desse ensino é avaliada pelos resultados nas provas de seleção. Portanto, mesmo que não estejam submetidos a vínculos diretos de instituições reguladoras (como o MEC ou secretarias de educação), os cursinhos também estão ligados ao mesmo sistema educacional.

Goodson nos convida a pensar na etimologia da palavra currículo (do latim *scurrere*), cujo sentido está ligado a correr, completar um curso de corrida. Tal significado nos provoca a pensar no currículo como uma forma de prescrição do curso de estudo a ser seguido até que, concluindo os níveis escolares, estará concluída a corrida (GOODSON, 2015, p. 31).

O currículo se revela um caminho a ser percorrido pela/o estudante rumo ao conhecimento. Quem não se mostra apto nos exames de avaliação, certificação e seleção acaba desclassificado, ou seja, impedido de concluir a corrida.

O currículo emerge como o fator organizador dos conteúdos de acordo com os grupos/classes (séries) já no século XVIII, e mostra-se a ferramenta mais eficaz para a divisão

dos grupos de estudantes em classes, organizadas de acordo com níveis de complexidade crescente, a partir da expectativa de acompanhamento ideal para cada idade.

Nesse sistema, ao final da escola básica o aluno deve ter passado por todo o currículo, concluindo o curso. Na estruturação da escola moderna, o modelo adquire o poder de diferenciar sujeitos dentro de um mesmo grupo através da escolarização. Segundo Goodson, “isso significa que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava 'mundos' diferentes através do currículo a elas destinados (GOODSON, 2012, p.33)”.

Quando o currículo é o mecanismo que diz às instituições escolares o que devem ensinar a cada agrupamento, ele adquire o poder de mecanismo de diferenciação social.

A consolidação da Revolução Industrial como modo de produção central do sistema capitalista impõe transformações aceleradas à sociedade camponesa e manufatureira, transformando as cidades e as relações familiares e de trabalho.

Escolarizar essas massas aparece então como uma opção capaz de modelar a sociedade emergente a partir das novas necessidades da vida urbana, industrial e republicana. Através da prescrição de valores e reprodução de um *modus operandi*, os filhos das classes populares encontraram na escola um espaço cujas motivações pretendem moldar corpos e mentes.

A educação era necessária também para formar mão de obra técnica e especializada, atendendo às necessidades emergentes na sociedade urbana e industrial. Na medida em que cresce o nível de especialização, a seleção natural do sistema escolar se encarrega de garantir que apenas algumas classes sociais terão acesso ao ponto de chegada da dita corrida.

Os filhos da classe trabalhadora, que eram introduzidos precocemente no mundo do trabalho, dadas suas necessidades de sobrevivência, obviamente poderiam frequentar a escola por menos tempo, aprendendo os conteúdos iniciais. A diferenciação curricular garantiria então que essa classe social permanecesse privada dos conteúdos necessários aos estudos mais avançados, que por sua vez permanecem reservados aos filhos das elites, a crescente classe burguesa, bem como aos de tradicionais famílias abastadas, que tinham maior probabilidade de seguir os estudos até os 18 ou 19 anos (GOODSON, 2012, p. 34).

Como forma de garantir a eficácia dos resultados, os exames secundários irão “medir” o nível de eficácia do sistema, separando os estudantes em categorias, aptos ou não para o prosseguimento dos estudos.

O currículo prescrito, portanto, se consolida ao longo do tempo como um instrumento dotado de um “poder próprio”. Seu poder será tamanho que, articulado às avaliações e aos exames, bem como às disciplinas escolares, formará a tríade característica da escola moderna, nos moldes que a conhecemos. Está dada, por consequência, a legitimidade necessária para formalizar a escolarização como um regime de seleção social. Em outras palavras, um regime opressor.

Tal caracterização é importante para retomar a análise em torno do que está considerado neste estudo como o currículo dos cursinhos pré-universitários que foram objeto desta análise. Os exames de seleção possuem, em geral, uma relação simbiótica com o currículo do Ensino Médio. Ao final dele os estudantes estão sujeitos a um grande funil e poucos prosseguirão para o Ensino Superior, devido à uma combinação de fatores econômicos, sociais e culturais. Entre os diversos elementos que compõe esse mecanismo de seleção, a diferenciação curricular será um elemento determinante. O mercado educacional irá se especializar em preparar para o vestibular e um grande número de escolas, por sua vez, irá se distinguir no conteúdo e nas práticas necessárias para as provas, com sistemas apostilados, treinos simulados e organização curricular centrada em abranger os conteúdos exigidos nos programas dos exames.

As escolas serão avaliadas de acordo com o número de aprovações¹⁰. Anualmente, após a divulgação dos resultados, o famoso ranking do Enem classifica as escolas de acordo com a taxa de participação dos estudantes no exame, seu desempenho global e por área do conhecimento.

¹⁰ Ao disponibilizar os microdados do Enem 2017 para consulta pública, o INEP divulgou nota na qual afirma: “O Inep, entretanto, é contra qualquer tipo de ranking construído a partir dos microdados, por considerá-los inadequados e, portanto, um desserviço à população. Além de não ser objetivo do Enem oferecer informações para as escolas ou redes de Educação Básica, é inadequada a comparação e a consequente exposição pública de escolas que, uma vez ranqueadas pela imprensa não têm como evitar rótulos que nada contribuem para o aprimoramento pedagógico ou para intervenções que objetivem a melhoria da qualidade do ensino. Esse é o motivo pelo qual o Inep encerrou a divulgação dos resultados do Enem por Escola. A persistência no uso inadequado dos resultados divulgados, bem como sua judicialização, foram os responsáveis pelo encerramento”. INEP. Assessoria de Comunicação Social, 13 Jun. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-enem-2017-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em 18 nov 2018.

Escolas particulares de elite se valem dessa publicidade para ampliar e fidelizar sua clientela, enquanto o desempenho das escolas públicas, considerado inferior, frequentemente é especulado pela mídia, que procura de quem seria a “culpa”, enquanto governantes pressionam a comunidade escolar em busca de melhores índices.

Nos marcos do nosso grande sistema de ensino brasileiro, constituído em um emaranhado de diferenciações de classe, a diferenciação curricular firma a existência de escolas bem-sucedidas no objetivo “aprovar nos exames”, e os estudantes que não frequentam essas escolas precisam “compensar” seu “atraso na corrida”, buscando, entre outras alternativas, os cursinhos preparatórios.

Goodson toma emprestado o conceito que Hobsbawn desenvolve de tradição inventada para se referir ao currículo. O historiador inglês afirma que “muitas vezes, ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não inventadas”. E explica:

O termo “tradição inventada” é utilizada num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez. [...] Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de um comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN, 2008, p. 9).

Goodson identifica que “o currículo escrito é exemplo perfeito da invenção da tradição” (2012, p. 27), tradição essa que se constrói e se reconstrói socialmente e que possui seu aspecto místico ligado a um passado. Olhamos para o currículo, portanto, como um elemento histórico que nasce de uma construção social, situado entre diversas disputas em torno de expectativas escolares que partem das dinâmicas de uma sociedade classista, na qual predomina uma ideologia hegemônica. Não considerar esses elementos significa ignorar a História dos conflitos que envolveram as construções curriculares, bem como os elementos herdados, como as características pré-ativas.

Apple destaca uma prática chamada por ele de “tradição seletiva”, na qual a cultura dominante irão selecionar o passado significativo que pode ser considerado tradição, excluindo o que não condiz com esses parâmetros. Essa prática impõe um falso ar de neutralidade, um aparente consenso em torno do qual não há conflito. Segundo Apple (1982, p. 15), “as instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva”, e o fator primordial dessa dominação cultural é o currículo.

Trazer para esta pesquisa a construção social do currículo é importante para compreender as práticas curriculares existentes nos cursinhos com o qual trabalhamos. Ao reivindicar a pedagogia da educação libertadora, seus docentes encontram em seu caminho uma prescrição curricular externa que se esforça para manter a aparência de neutralidade. No entanto, a Educação Popular parte do conflito. O conflito de interesses que sustenta a estrutura social de opressões é o eixo central da Educação Popular. Por isso, interessa-nos pensar nas mediações criadas em sua prática curricular da disciplina de História.

Olhando para a História da educação no Brasil, podemos considerar também o vestibular como uma tradição inventada, tida como necessária e louvável do ponto de vista meritocrático, mesmo que não seja o único meio de acesso possível ao Ensino Superior. Apple afirma:

Uma das formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são ‘compartilhados por todos’ enquanto ‘garantem’ ao mesmo tempo que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis mais elevados de ensino, em virtude da sua ‘competência’ para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia.” (APPLE, 1982, p. 95)

A normatização do acesso ao Ensino Superior através de avaliações se mostra uma construção baseada em interesses econômicos das classes mais poderosas. Goodson traz o exemplo do sistema inglês:

No processo para favorecer “a cabeça mais do que as mãos”, novos padrões de diferenciação e exame começaram a surgir na escolarização secundária inglesa na metade do século XIX. Na década de 1850, a escolarização estabeleceu vínculos com as universidades através da criação dos primeiros conselhos de exames. Estava aí uma resposta estrutural aos privilégios das classes superiores e ao seu conhecimento abstrato

aliado à cabeça. Naturalmente, as universidades destinavam-se a “mentes refinadas” e desenvolviam currículos para “treinar a mente”. Estavam inequivocadamente reservadas à “cabeça mais do que as mãos”. O “treinamento da mente” era, sem dúvida, exclusividade delas (GOODSON, 2012, p.88).

O processo de diferenciação legitimado pelo sistema escolar chega então ao seu auge no momento da transição da educação básica para o Ensino Superior. A falsa aparência de neutralidade no critério do mérito é o que pode ser entendida por nós como consciência alienante que produz violência, opressão.

É sobre esse aspecto que os cursinhos pré-universitários irão intervir. Veremos nos capítulos seguintes como esses cursinhos utilizam o currículo de História como instrumento para incidir sobre essa realidade.

CAPÍTULO 2 – ENEM, ENSINO DE HISTÓRIA, AUSÊNCIAS E PRESENÇAS

*Nossa prática educativa
Pode intervir na história
Dialética ou contraditória,
Pode ser reprodutiva
Ou, então, contestativa.
O ensinamento fecundo
Nos obriga a ir a fundo:
Compreender que educação
É forma de intervenção
Que modifica este mundo.
Paiva Neves*

Neste capítulo iremos destacar o processo de adoção do Enem como mecanismo nacional de seleção para acesso ao Ensino Superior. Para adentrar o conteúdo dos documentos, é importante apresentar um panorama do cenário da educação brasileira no período aqui analisado, que vai de 2009 a 2016. Com a importância atribuída ao exame, analisaremos seu impacto no currículo de História do Ensino Médio e também dos cursinhos populares.

2.1 EMBATES EM TORNO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NAS DUAS PRIMERIAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI.

O período investigado neste trabalho, compreendido entre as duas primeiras décadas deste século, são marcados pelo estágio de maior expansão do acesso ao Ensino Superior no país. Segundo dados do Inep, o número de matrículas na educação superior correspondia a 4.944.877 em 2006 e dez anos depois atingiu a marca de 8.052.254 matrículas.

Nesse período foram criadas diversas políticas de expansão de vagas no Ensino Superior público e privado; pela primeira vez foram instituídas medidas de ações afirmativas visando o acesso de setores historicamente excluídos do ensino superior, como negros e povos originários do Brasil. E a forma de acesso às universidades também passou por profundas transformações.

Merece destaque no período uma conquista crucial que marca o caminho das lutas por um Ensino Superior com acesso democrático. Em 2012 foi aprovada a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, determinando que instituições federais brasileiras reservem 50% de suas vagas para estudantes oriundas/os de escolas públicas e/ou de baixa renda, negros, indígenas e deficientes. Aproximadamente dez anos antes, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) implementaram o sistema de cotas a partir de critérios particulares às suas realidades, sendo seguidas por uma parcela de outras IES. No entanto, a aprovação da lei padronizou a política de ação afirmativa para todas as Universidades e Institutos Federais e tornou-a obrigatória.

A luta em defesa das cotas nasceu e foi protagonizada pelo movimento negro décadas antes. O tema possui importância central e extrapola os limites desta pesquisa. Para melhor compreensão deste processo, há referências específicas como o artigo “Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil”, de Almeida e Sanchez.

Ocorre que esta luta por cotas, originária do movimento negro aos poucos incorporada por setores do movimento popular, incluindo parte significativa dos cursinhos populares.

Dentro desse agitado período de reorganização do Ensino Superior brasileiro, os cursinhos populares cumpriram simultaneamente um importante papel de protagonista nas lutas por acesso democrático à universidade, e também um instrumento de apoio para a juventude que buscava acessar o Ensino Superior através do Enem e dos demais concursos, podendo estudar para se preparar para as provas.

Políticas como o Reuni e o Prouni possibilitaram o ingresso de uma parcela da população historicamente excluída dos espaços universitários. Essa mudança obrigou os setores estudantis e docentes a refletir sobre esse fenômeno. O acesso à universidade também possibilitou a formação de uma nova geração de intelectuais que tem origem na classe trabalhadora, trazendo novos olhares e pautando problemas antes invisibilizados¹¹.

Todavia, o Brasil está longe de ver encurtado o abismo que afasta os formados na educação básica da entrada no Ensino Superior¹². Dados do Inep indicam que entre os anos de 2006 e 2016 o número de matrículas no Ensino Superior aumentou 62,8%¹³. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad contínua, 2016) revela que, entre a população brasileira adulta a partir de 25 anos de idade, apenas 15,3% tinha o Ensino Superior completo. Ainda nessa faixa expressiva da população, 51% havia concluído apenas o Ensino Fundamental¹⁴. Por fim, segundo estudo da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país possui uma das menores taxas de conclusão do Ensino Superior entre os países membros do órgão, ficando em último lugar entre as nações latino-americanas participantes (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica e México).

Os números ficariam ainda mais alarmantes se fôssemos trabalhar com a relação escolaridade/concentração de renda, ou ainda com a proporção no número de vagas no Ensino superior público e privado. O problema do acesso ao Ensino Superior no Brasil permanece violentamente sólido ao longo de nossa História, e a análise desse fenômeno extrapola os limites desta dissertação.

2.3 O ENEM COMO PONTO COMUM

Arriscamos dizer que as mudanças que impactaram radicalmente o sistema de acesso ao Ensino Superior no país tem no Enem um ponto articulador comum, mais precisamente o “Novo

¹¹ Sobre esse tema, verificar: GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, maio/agosto de 2017: 183-193.

¹² Sobre esse tema, verificar: BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun.2015.

¹³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2017.

¹⁴ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD contínua 2016**. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf;

Enem”, como foi denominado a partir da guinada sofrida em seus moldes, propósitos e dimensões em 2009, conforme será discutido abaixo.

O exame foi instituído no ano de 1998, consistindo em uma prova de caráter interdisciplinar (sem divisão por disciplinas) realizada em dia único, contendo 63 questões de múltipla escolha e uma redação. A partir do ano de 2004 o exame passa a ser utilizado como mecanismo de seleção no Prouni para candidatas/os à bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições privadas de Ensino Superior.

No ano de 2009 o MEC anuncia o “Novo Enem”, que passa a ser realizado em dois dias de prova, contendo uma redação e um total de 180 questões de múltipla escolha distribuídas em grandes áreas do conhecimento.

O novo modelo levou a uma crescente procura pelo exame. Segundo dados do Inep, o Enem de 2009 chegou à quantia de 4.576.126 inscrições, enquanto em 2016 o exame atingiu a marca de 9.276.328 inscrições. Com a criação do Sisu a partir do ano de 2010, o Enem irá se consolidar como o principal mecanismo de acesso às universidades, faculdades e IES públicas e privadas em todo o país.

Através de uma plataforma virtual administrada pelo MEC, o Sisu possibilita que estudantes se candidatem às vagas em IES de qualquer região do país, sendo selecionados por um sistema de ranqueamento de acordo com sua pontuação no Enem.

Alguns anos antes da criação do Sisu, em 2007, o governo federal instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciando um processo de criação e ampliação de Instituições de Ensino Superior em todo o país.

A transição no método de seleção surge como parte das adequações exigidas a instituições federais que aderiram ao Reuni.¹⁵ Tal exigência impulsionou a adesão ao Enem, que gradualmente passa a substituir o vestibular tradicional e a ser visto como um “grande vestibular nacional”.

O exame também foi adotado para certificar a conclusão do Ensino Médio, substituindo o Exame nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), permitindo às pessoas maiores de 18 anos utilizarem a nota do mesmo exame para acessar o

¹⁵ Segundo dados do MEC, em 2014 50 instituições de ensino superior federais utilizaram o Enem como mecanismo de seleção. Fonte: BRASIL. **Enem é porta de entrada para universidades e programas do governo** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/05/enem-e-porta-de-entrada-para-universidades-e-programas-do-governo>. Acessado em 21 out. 2018.

Ensino Superior. O desempenho na prova também foi adotado como critério de seleção para intercâmbio em universidades estrangeiras através de programas como “Ciência sem Fronteiras”.

A política estimulou a mobilidade regional e simplificou alguns aspectos para o candidato, que não precisaria pagar a taxa de inscrição de diversas provas, estas que por vezes também eram realizadas em outras cidades ou estados. As dificuldades materiais e também a falta de informação sobre a variedade de cursos, instituições e políticas de permanência existentes eram alguns dos motivos que limitavam previamente as opções do candidato. Este se preparava com antecedência para determinadas provas, que apresentavam perfis bastante variados de acordo com a região do país, trazendo aspectos regionais de história, geografia, literatura, cultura, entre outros. Em um estudo sobre o processo de seleção implementado como o Novo Enem, Luz e Veloso (2014) afirmam que

O documento (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009) traz no início a justificativa de que embora os vestibulares (utilizados anteriormente como processo seletivo para ingresso na educação superior) efetivassem com qualidade o trabalho de selecionar os melhores candidatos, ainda assim continham problemas, como a inviabilidade do estudante se deslocar de sua região para prestar vestibular em outra região, o que remeteria a investimentos financeiros e que poucos teriam condições econômicas para tal. Além de limitar a concorrência, pois, na medida em que nem todos podem se deslocar para realizar vários vestibulares em instituições diferentes a concorrência diminui, obtendo acesso somente àquele que conseguiu realizar esse percurso. E, ainda, ressalta que tal processo (vestibular tradicional) limitava a capacidade de recrutamento pelas IFES, desvalendo aquelas localizadas em periferias (LUZ; VELOSO, 2014, p. 71).

O Enem, portanto, criou algumas facilidades e possibilidades, como o pagamento de uma taxa única (considerando ainda que estudantes de escola pública possuíam o direito a gratuidade) e a escolha de um curso ou universidade somente após o resultado das provas. Por outro lado, trouxe às/aos educadoras/es do Ensino Médio em todo o país a necessidade de adaptar-se ao exame.

Segundo Carneiro, “com estas mudanças o Enem reforçou a ideia entranhada na sociedade brasileira de que o Ensino Médio não é parte da educação básica, mas mera etapa de transição para a universidade.” (2012, p. 32).

O objetivo principal do exame, para Carneiro (2012), deixa de ser a avaliação do Ensino Médio voltada para a criação de indicadores gerais e do desenvolvimento de uma série histórica de dados sobre esta etapa de ensino, e insere-se na lógica do vestibular. As escolas, de maneira direta ou não, passam a ser pressionadas para planejar seus currículos de maneira a atender os conteúdos exigidos para realização da prova.

A demanda irá abrir também um novo nicho de mercado, aquele dos cursinhos e escolas de Ensino Médio especializadas em preparar o público para o exame. A divulgação do ranking de desempenho por escola, prática adotada pelo Inep até tempos recentes, tornou-se publicidade gratuita para as escolas que ano a ano atingiram o topo da lista. Esse novo enfoque prejudica inclusive a obtenção de dados sobre o Ensino Médio brasileiro através do exame, como argumenta Carneiro (2012).

O Inep apresenta uma matriz de referência para o Enem, que organiza os componentes curriculares em grandes áreas, estabelecendo as habilidades e competências esperadas da/o participante no exame. As habilidades e competências estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) como expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos quais deve se pautar a construção curricular e os resultados a serem obtidos nas avaliações. A matriz de referência do Enem indica cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas, sendo eles:

1. O domínio de linguagens
2. Construção de argumentação,
3. Compreensão de fenômenos,
4. Enfrentamento de situações-problema e
5. Elaboração de propostas¹⁶.

Andriola (2011) defende este como um dos dez motivos pelos quais as Ifes deveriam adotar o Enem como modelo de seleção. O autor dá ênfase à adoção de habilidades e competências como um diferencial importante do exame. Segundo ele

¹⁶ **Matriz de Referência ENEM.** Brasília: Inep. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 12 ago. 2018.

O ENEM é um modelo de seleção de estudantes concebido para avaliar habilidades e competências humanas, isto é, um procedimento seletivo adaptado às exigências dessa nova sociedade. As habilidades se referem às aptidões intrínsecas aos humanos. Por exemplo: o Homem possui a habilidade de respirar, de caminhar, de mover os braços, etc. As competências se referem às capacidades aprendidas e que estão fundadas em habilidades. Por exemplo: o Homem pode adquirir a competência de nadar, através do aprendizado de técnicas de controle da respiração, de movimentos harmonizados de braços e pernas, etc.

E prossegue:

Logicamente, o ENEM busca avaliar competências mais complexas, tais como: domínio de linguagens (implica em dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica); compreensão de fenômenos (supõe a construção e aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas); enfrentamento de situações-problema (implica em selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema); construção de argumentações (modo supõe o relacionamento de informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente); elaboração de propostas (implica em recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural). Estas competências devem ser desenvolvidas através da mediação da escola, de a que sejam empregadas pelos futuros universitários, sobretudo com vistas à geração de novos conhecimentos científicos, proposição de ações factíveis para resolver problemas sociais, promoção da inovação tecnológica, dentre outras (ANDRIOLA, 2011, p. 117).

Andriola (2011) destaca que as universidades devem estar preparadas para receber estudantes com o pensamento crítico, que sejam criativos e inovadores, devendo para isso rever as suas formas tradicionais de seleção como o vestibular, já que este que valoriza o acúmulo e a memorização de um grande número de conteúdo. O Enem, pelo contrário, ao priorizar uma avaliação pautada em habilidades e competências, na opinião do autor permitiria às IES selecionar estudantes que demonstrem saber empregar seus conhecimentos para trabalhar com as

informações oferecidas, não mais dependendo do acúmulo de conhecimentos e das memorizações, mas da sua capacidade de articulação de saberes para propor soluções aos problemas apresentados.

Carneiro (2012), no entanto, discorda. Para esse autor, a avaliação afasta-se do Ensino Médio. Sua crítica consiste no fato de que:

[...] os alunos que não conseguem aprovação no ENEM/Vestibular permanecem como deserdados e estigmatizados por uma reprovação em exame que não visa aferir competências, habilidades e conhecimentos reclamados de quem conclui a educação básica - como formação essencial para a cidadania e o trabalho -, mas medir conhecimentos de disciplinas soltas em relação ao vestibular (CARNEIRO, 2012, p. 46).

Carneiro chama a atenção também para a dimensão das tecnologias, presente na denominação das grandes áreas do conhecimento. Essa nomenclatura está presente também nos PCNEM, que trazem o âmbito das tecnologias permeando todas as áreas. Para Carneiro (2012, p. 29), inicialmente, as tecnologias, que eram tidas como pertinentes ao Ensino Técnico, ultrapassam essa fronteira e tomam hoje uma importância central na educação, trazendo para as áreas e disciplinas a necessidade de contextualizar os conteúdos com as demandas contemporâneas, especialmente para o mundo do trabalho; o termo também traz a dimensão de uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, e por fim, o Ensino Médio destaca-se como a etapa escolar que efetivamente preparará para o mercado e o mundo do trabalho, pois além de ser a etapa final da educação básica também atende principalmente a faixa etária que está ingressando nesse contexto.

Especialmente quando o tema é as Ciências Humanas, Cerri (2004) considera que “trata-se de uma perspectiva que procura uma síntese nova entre o ideal formativo de cidadãos, das humanidades, e a tecnologia que preenche os horizontes contemporâneos” (2004, p. 218). Para o autor, a tecnologia desponta como “um fenômeno impessoal que nos carrega a todos como uma tromba d’água! ‘Tecnologia’ parece, então, uma dessas coisas sobre as quais não temos nenhum controle enquanto espécie” (CERRI, 2004, p. 218).

Nesse sentido concordamos com Tragtenberg quando afirma que “o saber tem status na medida em que se constitui em saber ‘aplicado’. A instrumentalização do saber é uma das características dominantes na cultura do capitalismo moderno” (2004, p. 21).

Os saberes adquiridos durante o Ensino Médio passam então a visar uma aplicabilidade, a de “passar na prova” do Enem. A expressividade adquirida pelo exame trará também uma pressão no ambiente escolar. Tanto o formato quanto o conteúdo apresentados pelo exame se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano do Ensino Médio, nos materiais didáticos, em avaliações ou aulas específicas visando atender aos moldes do exame. A problemática, embora importante, extrapola os limites deste trabalho. Em relação a esse tema, Santos (2014) traz em sua dissertação de mestrado uma vasta lista de referência de pesquisas que abordam o problema¹⁷.

Para este trabalho, no entanto, essa contextualização é parte da compreensão dos fatores que confluem para que a/o educadora/o dos cursinhos populares desenvolva sua construção curricular, materializada nesses instrumentais de aula aqui reunidos no corpus documental.

Considerando que os cursinhos pré-vestibulares e pré-universitários tomam o currículo do Ensino Médio como referência, os elementos de disputa em torno dele também são relevantes para nós.

O Ensino Médio brasileiro é um campo particular de disputa dentro da educação básica. Provas disso estão presentes hoje em nosso cotidiano com a problemática reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que no contexto de produção desta pesquisa são objetos de intensas disputas político-ideológicas sobre a concepção de educação que norteará essa etapa escolar.

Cientes disso, trazemos para a reflexão o currículo prescrito nos PCNEM da disciplina de História em particular, posto que ele seja a base de elaboração dos currículos de História dos cursinhos populares. O documento institucional apresenta um repertório de conteúdos e temas a serem desenvolvidos, mas destaca a centralidade da educação para o exercício da cidadania, bem como a importância de compreender o que se entende por cidadania na sociedade brasileira à época em que o texto foi redigido, como podemos ver no trecho a seguir:

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A

¹⁷ SANTOS, Emanuela Carvalho Clímaco dos. **Os impactos do Enem na prática docente: percepções de professores de Salvador**, Bahia. Universidade de Coimbra - Coimbra, 2014.

partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo (BRASIL, 2010, p.26).

Trabalhar com a ideia de cidadania exige caracterizar qual seu significado, tanto nos documentos institucionais quanto na concepção de cada educadora/o. Embora prescrita de muitas formas desde a Constituição Federal de 88, a ideia de cidadania é muito diversa entre a sociedade brasileira. É importante afirmar, portanto, que para esta pesquisadora o exercício da cidadania se qualifica como o acesso aos direitos sociais, e isso implica em pensar nos critérios de exclusão que promovem a falta de acesso a determinados direitos cidadãos. A dimensão da História se dá na reflexão em torno das disputas que envolvem essa construção da cidadania. Espera-se que a escolarização dê conta de incluir os sujeitos que por ela passam, ignorando-se o fato de que o pleno exercício da cidadania não está disponível ou acessível a todas e todos. Podemos citar como exemplo o panorama do acesso à escolarização, brevemente citado acima.

Trabalhar com a perspectiva da inclusão requer pensar aonde e como se quer incluir essas/es estudantes. Também é importante pensar nos mecanismos que excluem. Cerri (2004) argumenta:

Tecnologia, mercado, representação política, são essas coisas para as quais temos que preparar e adaptar os alunos, para que possam encontrar um lugar em meio a isso tudo e não sejam excluídos. Daí pode-se depreender parte do conceito de cidadania que compõe o conteúdo dos PCN, porque “formar o cidadão” é uma missão da História desde que ela se instituiu enquanto disciplina, e o problema começa quando queremos saber o que se está entendendo por cidadania (CERRI, 2004, p.218).

Isso implica pensar na frequente questão, que é a disputa existente em torno dos conteúdos a serem ensinados na disciplina de História. As escolhas fazem parte de projetos e concepções diferentes acerca da História.

Em termos gerais, os PCNEM de História não possuem um aspecto propedêutico. No entanto, a demanda socialmente estabelecida pelo acesso ao Ensino Superior traz para as escolas uma pressão para que os conteúdos sejam “úteis” nos exames de seleção como o Enem.

A esse respeito, Circe Bittencourt alude à uma pesquisa feita por Eduardo Mello revelando que a prática curricular do Ensino Médio

[...] indica o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos, organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente. As condições atuais de efetivação de proposta de ensino médio vinculam-se assim a mudanças tanto no próprio sistema seletivo para o ingresso no ensino superior como no complexo sistema de avaliação da escola.” (MELLO APUD BITTENCOURT, 205, p. 120).

Ambos os trabalhos (de Bittencourt e de Mello) são anteriores à implementação do Enem como exame de seleção, desenvolvendo, portanto, suas análises a partir dos vestibulares tradicionais. No entanto podemos imaginar que o cenário em termos gerais não sofreu rupturas.

2.4 A HISTÓRIA DO BRASIL NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

O ensino de História no então ensino secundário foi implementado em 1837 no plano de estudos do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do país. Ao longo de quase dois séculos, entre reformas educacionais, o ensino secundário foi transformado em colegial e em segundo grau. Hoje, a etapa é conhecida como Ensino Médio, aquela que fica “no meio” entre o Fundamental e o Superior. O adjetivo “secundaristas”, no entanto, permanece sendo utilizado para referir-se às/aos estudantes desta etapa.

A esse respeito do Ensino de História no ensino secundário, Bitencourt apresenta os seguintes dados históricos:

A História, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de “humanismo clássico”, o qual se assentava no estudo das línguas, com destaque para o Latim, e tinha os textos da literatura clássica da

Antiguidade como modelo e padrão cultural [...]. Os conteúdos propostos serviam também para uma formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite. [...]. Os programas do Colégio Pedro II, que constituíam modelo para os demais colégios desse nível no País, foram inspirados no ensino secundário francês. Predominava o estudo de História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do Mediterrâneo, com especial acento sobre os gregos e os romanos; a Idade Média, como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna, e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea.[...] Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil - o nascimento da nação que era totalmente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação (BITENCOURT, 2005, p. 77-79).

O currículo humanístico é destinado à formação das elites dirigentes que se apropriam da escolarização e do conhecimento para utilizá-lo a seu favor como elemento determinante na consolidação da diferenciação social.

O que é possível perceber neste breve histórico é que a disciplina de História, no Brasil, se materializa em um currículo onde se sobrepõe uma interpretação elitizada, branca e europeizante, silenciadora dos conflitos que marcam a construção nacional, conforme discutiram Bittencourt (2008) e Gasparello (2004) em trabalhos que tratam da História do ensino de História no Brasil.

O currículo humanístico clássico representa, portanto, a diferenciação estabelecida pelas elites brasileiras para inserir a História do Brasil na tradição ocidental:

Se refletirmos desde os primórdios da História do ensino de História no Brasil, percebemos com clareza o sentido de uma determinada construção de cidadania, atendendo aos interesses da formação do Estado brasileiro e dos princípios que seriam

organizadores e homogeneizadores da Nação. A identidade nacional teria como padrões civilizatórios, sem dúvida, aqueles produzidos e disseminados a partir da Europa, em seu desenvolvimento capitalista, já em processo de expansão imperialista (ARANTES; COSTA, 2017, p. 182).

Aqui retomamos uma pergunta central nesta dissertação: o que motiva a escolha dos conteúdos a serem ensinados? Quem seleciona e por que realiza estas escolhas? A esse respeito, Santomé (1995) afirma que:

[...] quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular sua possibilidade de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Santomé chama de culturas hegemônicas aquelas que reforçam padrões colonizadores, que negam espaço nos programas curriculares aos grupos historicamente marginalizados. Programas que se fecham para as narrativas de luta e resistência.

Na perspectiva do ensino de História nacional, em países de origem colonial como o Brasil e a América hispânica a que Santomé se refere, uma perspectiva necessária como alternativa a este ensino das culturas hegemônicas é desenvolver outra compreensão dos processos de formação nacional.

O excesso de conteúdos distantes da realidade das/os estudantes e a priorização de uma História eurocêntrica, onde o continente americano surge apenas no período da conquista colonial, uma História marcada por heróis, guerras e impérios distantes, são elementos que caracterizam a cultura hegemônica. Estas escolhas expressam um “modelo ideal” de sociedade, de sujeitos e de civilização. Um currículo hegemônico exclui temas e vozes que são centrais para compreensão da nossa história.

A título de exemplo, Bittencourt demonstra que:

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição de conteúdos da história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para 4 séries, existem apenas 30 relativos à história brasileira (Bittencourt, 2005, p. 157).

A “diluição dos conteúdos”, como chama Bittencourt, faz com que se priorize a História nacional na linha de continuidade de uma História europeia onde se introduz, em determinado momento, o novo mundo com seu modelo colonizador.

Convém lembrar que as conclusões de Bittencourt são desenvolvidas em um período anterior às mudanças trazidas com o novo Enem. Porém, é certo que algumas movimentações sociais conquistaram avanços que interferem no currículo formal, como a implementação das leis 10.639 e 11.645, como sinalizam Arantes e Costa (2017). No entanto, como vimos no capítulo anterior, o currículo como prática não se restringe a obrigações institucionais, mas desenvolve-se em uma rede de diferentes fatores, estando em permanente construção.

Faz-se importante, portanto, questionar um ensino de História que parte de pressupostos eurocêntricos colonizadores, como afirmam, Arantes e Costa, para pensar sobre o ensino de História e “as possibilidades de rompimento com determinadas ideias consagradas e quase sempre consideradas inquestionáveis a respeito do que devemos ensinar aos estudantes na disciplina História” (2017, p.178). Tais aspectos são importantes para a nossa pesquisa, conforme será desenvolvido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: A PRÁXIS CURRICULAR

*“Não posso me adaptar
À dura realidade.
Constato a desigualdade
Para a história mudar.
Digo: “é preciso lutar!”,
Pois o mal é reversível.
Nesse sistema insensível,
Ensinar é uma missão
E exige convicção
Que essa mudança é possível.”.*
Paiva neves

Neste capítulo iremos apresentar a classificação e o conteúdo dos documentos, expondo os resultados da análise realizada.

3.1 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL E TIPOLOGIA DOS DOCUMENTOS

Para analisar o currículo de História da Rede Emancipa foi necessário reunir um corpus documental que trouxesse informações sobre as práticas político-pedagógicas desenvolvidas na disciplina. Trabalhamos então com 72 documentos, elaborados por docentes de 8 cursinhos da Grande São Paulo para suas aulas de história, entre os anos de 2009 e 2016.

Durante o levantamento também foi reunida uma grande quantidade de documentos diversos datados entre os anos de 2008 e 2018. Podemos classificá-los inicialmente como:

1. **Documentos de caráter público**, destinados a divulgar o movimento e as ações realizadas, textos de análise política, documentos organizativos;
2. **Documentos de caráter interno**, produzidos pelas coordenações do movimento para uso interno, em caráter de formação político-pedagógica com estudantes, docentes e voluntários/militantes, orientações de caráter político e também organizativo.

A maior parte desses documentos encontra-se em formato digital, e uma parcela menor em formato impresso.

Também foram reunidos materiais pedagógicos e didáticos pertinentes às diferentes disciplinas e, por fim, destaca-se o amplo acervo iconográfico que por si só vale uma análise particular¹⁸.

A primeira constatação desta pesquisa é que há um vasto corpus documental ainda disperso que abrange uma década de História da Rede Emancipa, podendo ser objeto de diversos estudos e também ações de preservação de memória. Trata-se, pois, de parte da História do movimento social estudado, mas também da própria História da Educação Popular no século XXI em áreas urbanas periféricas, compondo a imensa colcha de retalhos da história dos cursinhos populares e comunitários, História essa que foi brevemente desenvolvida no capítulo inicial deste trabalho.

Convém citar a trajetória de levantamento documental realizada entre dezembro de 2016 e outubro de 2017. Isso porque o movimento não possui um acervo organizado ou memorial, uma coletânea dos materiais didáticos e político-pedagógicos produzidos, em resumo, nenhuma iniciativa que unifique a documentação pertinente ao movimento. Apesar disso, há docentes e cursinhos que, por iniciativa individual ou local, conservam seus materiais.

Portanto inicialmente foi necessário realizar uma consulta direta às/os docentes que atuaram nos cursinhos. Nessa primeira etapa chamou-nos a atenção a dificuldade docente em produzir e conservar material sobre sua própria atuação. Dada a dificuldade, em um segundo momento, foi realizada uma ampla consulta virtual e novamente fomos surpreendidos, pois a grande parte dos documentos utilizados nesta pesquisa foi localizada em grupos da rede social *Facebook*. Identificamos que é uma prática comum das/os docentes publicarem seus materiais de aula nos meios virtuais como ferramentas de estudo para as/os estudantes.

Essa escolha substitui a necessidade de imprimir o material, considerando que o movimento não dispõe de um material impresso próprio, e também busca alcançar as/os estudantes através dos meios digitais mais acessados pelas/os estudantes.

¹⁸ A esse respeito, no ano de 2018 foi apresentado o trabalho intitulado “Educação Popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014” em coautoria com Marcela de Andrade Rufato (UniFAL) no III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), e no II Congresso Internacional Paulo Freire, realizado na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG.

Essa constatação aponta para uma nova realidade, que é o uso das redes sociais como instrumento pedagógico e de aproximação entre estudantes e educadoras/es. Para nós pesquisadoras/es, os ambientes virtuais são também um novo campo para localização de documentos. No entanto, trata-se de um meio frágil em termos de organização, conservação e mesmo publicização. Os materiais disponíveis em meio digital podem ser retirados a qualquer momento tanto por usuárias/os quanto pelas plataformas que deles dispõem. Embora sejam aspectos que não cabem na problemática desta pesquisa, não podemos ignorar as novas abordagens possíveis com a internet, tanto do ponto de vista pedagógico quanto documental.

Por fim, destacamos outro aspecto interessante dessa prática: disponibilizar os materiais de aula para o corpo estudantil, seja por meio impresso ou virtual, implica em considerar o público leitor ao elaborar o material.

Esta pesquisa se valeu, como já foi dito, de 72 documentos produzidos para as aulas da disciplina de História. Esse material foi elaborado por diferentes educadoras/es entre os anos de 2009 e 2016 e é originário de oito cursinhos diferentes da Grande São Paulo, sendo eles os Cursinhos Populares Carolina de Jesus (19), Vladimir Herzog (10), Salvador Allende (12), Florestan Fernandes (2), Edson Luís (3), Dandara (10), Chico Mendes (13) e Ordalina Cândido (1). Todos eles estavam vinculados à Rede Emancipa no momento em que os documentos foram produzidos, embora alguns tenham sido desligados posteriormente.

Alguns documentos de caráter político-pedagógico também foram selecionados por dialogarem com as questões levantadas nesta pesquisa, e serão apresentados adiante.

Os documentos de aula foram agrupados em categorias criadas pela pesquisadora de acordo com seu objetivo e estrutura textual, conforme descrito a seguir:

1. Roteiro de aula;
2. Resumo teórico;
3. Referência documental;
4. Referência bibliográfica;
5. Slides;
6. Música;
7. Iconografia;
8. Proposta de exercício objetivo;
9. Proposta de exercício dissertativo.

Cada documento pode estar classificado em mais de uma categoria caso contenha mais de um item em sua estrutura, por exemplo, contendo um resumo teórico seguido de análise iconográfica e proposta de exercício. Os documentos são apresentados integralmente na parte anexa desta dissertação.

Dentre todos os tipos de documento, o *resumo teórico* é o que está em maior número (30), e fala sobre os conteúdos abordados em aula. Estes materiais possuem uma estrutura textual voltada tanto para auxiliar a/o educadora/o em sua organização de aula quanto para auxiliar as/os estudantes em seus estudos.

A segunda maior categoria, composta por 20 documentos, consiste em formato de *roteiros de aula*, indicando a estrutura e sequência dos conteúdos a serem desenvolvidos além de apontar estratégias de organização e desenvolvimento da aula, formas de estimular a participação estudantil e organização dos conteúdos que devem ser transcritos na lousa.

Os materiais iconográficos representam a maior parte dos recursos visuais, estando presentes em 17 documentos, e grande parte deles disponíveis em apresentações digitais no formato *power point*, que formam o conjunto de 9 documentos.

E 19 destes documentos apresentam propostas de exercícios, entre objetivos, dissertativos e/ou proposta de redação.

Em seguida, esses documentos foram subclassificados de acordo com os temas abordados nas aulas, a partir de palavras-chave adotadas pela pesquisadora. Foram classificadas como palavras-chave aquelas que aparecem como títulos de aulas, textos ou tópicos. Elas estão listadas a seguir, agrupadas de acordo com o período histórico estudado (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea). Esta escolha foi feita porque na grande maioria dos documentos, as aulas estavam organizadas de acordo com esta convenção.

Tabela 1 – Palavras-chave identificadas nos documentos e quantidades por período histórico.

Palavras-chave	Período histórico	Quantidade de documentos
1. Origens		1
2. Evolução humana		1
3. Pré-História		2
4. Antiguidade	Idade Antiga	10
5. Antiguidade tardia		

6. Primeiras Civilizações		
7. Mesopotâmia		
8. Alexandre O grande		
9. Guerras púnicas		
10. Egito		
11. Nilo		
12. Hebreus		
13. Fenícios		
14. Persas		
15. Grécia		
16. Cidades-estado		
17. Esparta		
18. Atenas		
19. Polis		
20. Povo grego		
21. Monarquia		
22. Roma		
23. Império romano		
24. Alto Império		
25. Baixo Império		
26. Graco		
27. Triunvirato		
28. República		
29. Românico		
30. Sacro Império Romano-germânico	Idade Média	10
31. Gótico		
32. Mito		
33. Idade Média		
34. Reinos bárbaros		
35. Reinos germânicos		
36. Carlos Magno		
37. Carolíngio		
38. Sociedade medieval		
39. Sociedade feudal		
40. Economia feudal		
41. Feudalismo		
42. Baixa Idade Média		
43. Islamismo		
44. Mundo medieval ocidental		
45. Idade das trevas		
46. Cruzadas		
47. Renascimento comercial		

48. Renascimento urbano		
49. Igreja		
50. Monarquias nacionais		
51. Navegação portuguesa	Idade Moderna	13
52. Rotas de navegação		
53. Descobrimento		
54. Colonização		
55. Colônia de exploração	Brasil Pré-colonial e Colonial	15
56. Colônia de povoamento		
57. Ocupação do território		
58. Administração colonial		
59. Administração da colônia		
60. Mercantilismo		
61. Economia de exportação		
62. Economia exportadora		
63. Economia açucareira		
64. Monocultura		
65. Pacto colonial		
66. Sistema colonial		
67. Período colonial		
68. Jesuítas		
69. Ocupação holandesa		
70. União ibérica		
71. Vice-reinados		
72. Povoamento da América		
73. Povos indígenas		
74. Pré-hispânicos		
75. Civilização		
76. Culturas mesoamericanas		
77. Mesoamérica		
78. Brasil colônia		
79. Capitâneas		
80. Capitâneas gerais		
81. Mineração		
82. Ouro		
83. Crise do sistema colonial		
84. Emboabas		
85. Sertanismo		
86. Escravidão africana		
87. Inconfidência mineira		
88. Conjuração baiana		
89. Quilombo		

90. Racismo		
91. Regionalismo		
92. Família real		
93. Independência		
94. América Latina	História da América Pré-colonial e Colonial	11
95. Andes		
96. Andinos		
97. América		
98. América colonial		
99. América espanhola		
100. Tupac Amaru		
101. Estereótipos		
102. Revoluções atlânticas		
103. Independências na América hispânica		
104. Simon Bolívar		
105. Império	História do Brasil Império	3
106. Revolução francesa	História Contemporânea	5
107. Terror		
108. Girondino		
109. Napoleônico		
110. Consulado		
111. Guerra peninsular		
112. Democracia		
113. Nacionalismo		
114. Golpes		
115. Memória nacional		
116. Tiranias		
117. Ditadura civil-militar		8
118. Crítica social		1
119. Violência policial		1

Os conteúdos listados indicam uma proposta curricular comum, podendo se tratar de qualquer curso pré-universitário. Não há nada que remeta de imediato a um currículo emancipador. Porém, o que mais nos importa aqui é compreender como as temáticas escolhidas são selecionadas e desenvolvidas.

Retomando o que já foi dissertado nos capítulos anteriores deste trabalho, as escolhas curriculares também possuem significados implícitos, ocultos, que indicam qual o caminho escolhido pelas/os docentes para suas aulas. Indicam concepções, objetivos, referenciais teóricos, motivações políticas e pedagógicas.

A Rede Emancipa não possui um currículo padronizado e uniforme, comum a todos os cursinhos. Eles, portanto, são construídos localmente por seus docentes, de maneira individual ou coletiva. O material didático, por isso, tem caráter autoral.

No caso dos materiais aqui apresentados, acreditamos que as convicções individuais de cada docente deixam marcas evidentes, dada a liberdade de organização curricular.

Essa liberdade, no entanto, também é relativa. Isso porque, conforme também já foi demonstrado nos capítulos anteriores, o conteúdo programático apresentado para as provas, como a matriz de referência do Enem, atua em certa medida como uma prescrição curricular. Mesmo que não haja uma obrigatoriedade institucional e/ou formal, as/os educadoras/es dos cursinhos se propõem a lecionar para um público que tem como objetivo preparar-se para as provas de seleção e, por isso, o docente está de alguma forma obrigado a trabalhar com determinados temas e conteúdos.

Dito isto, procuramos olhar para cada documento considerando seu valor único e particular. É notável que os materiais transitam entre a necessidade de atender aos conteúdos pertinentes à prova, mas a forma de abordá-los é bastante variada, como veremos a seguir.

3.2 CONTEÚDOS/INCIDÊNCIA DOS TEMAS NAS AULAS E NO ENEM

Para abordar os conteúdos, iremos retomar a problemática do Enem e o caráter dos conteúdos recorrentes nas questões de História do exame. Para fins de comparação, trazemos um levantamento feito pela plataforma de educação SAS, uma empresa privada cearense do setor de educação. Em 2018, a empresa divulgou um levantamento das temáticas abordadas nas provas do Enem em cada disciplina, entre os anos de 2009 a 2017 em primeira e segunda aplicação, quando houve. O levantamento, portanto, considera o período a partir da introdução do ENEM como exame de acesso ao Ensino Superior, período em que nossos documentos foram produzidos.

A pesquisa da plataforma SAS, no entanto, não apresenta referências ou metodologia utilizadas e foi publicada exclusivamente no site da empresa, sendo posteriormente replicada em outros *websites*. Por isso, consideramos estes números apenas como uma referência aproximada, pois não foi possível certificar os dados.

Segundo os números divulgados, entre os anos de 2009 e 2017 foram aplicadas 376 questões de História, considerando todas as aplicações da prova.

São elencados 25 temas, conforme reproduzimos abaixo:

Tabela 1.1 – Temas recorrentes nas provas de História entre 2009 e 2017, segundo levantamento da plataforma SAS.

1. Idade Contemporânea
2. Brasil Colônia
3. Brasil Império
4. História política
5. Patrimônio histórico-cultural e memória
6. Movimentos sociais
7. Era Vargas
8. Primeira República (1889-1930)
9. Idade Antiga
10. Idade Moderna
11. Identidade cultural
12. Cidadania
13. Tecnologia da informação, meios de comunicação e arte
14. Idade Média
15. Ditadura Civil-Militar (1964-1985)
16. Brasil República
17. História da América
18. Antropologia
19. Identidade nacional
20. Direitos humanos
21. Nova República (1985)
22. República Liberal (1945-1964)
23. Questão Indígena
24. Democracia
25. Formação dos Estados Nacionais

Desse total, a pesquisa indica que o tema de maior incidência nos exames trata da chamada Idade Contemporânea. Os outros temas recorrentes seriam, nesta ordem, Brasil Colonial e Brasil Império.

Considerando todos os tópicos temáticos elencados acima, avaliamos que ao longo desses oito anos aproximadamente um terço das questões de História dizem respeito diretamente à História do Brasil, de 1500 ao tempo presente.

Não sabemos quais foram os critérios utilizados para definir essas classificações, portanto não iremos utilizá-las como absolutas, mas apenas como referências. Por isso trabalhamos com números aproximados.

Esses “grandes temas” são um arranjo clássico da organização disciplinar, como tratamos no capítulo anterior, e não correspondem à Matriz de Referência do Enem, que apresenta os conteúdos distribuídos em habilidades e competências, conforme também foi desenvolvido no capítulo anterior.

Essa organização em grandes temas, como percebemos através dos documentos analisados, também corresponde à divisão realizada nas aulas de História dos cursinhos. Cada docente ou grupo local procura estruturar suas aulas com base na proposta curricular clássica, como a divisão dos períodos históricos em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Essa divisão, no entanto, não consta na matriz de referência do Enem. Identificamos então que não há uma ruptura com esse padrão de organização temporal. Dadas as possibilidades, é feita uma opção por manter esta estrutura e elaborar as abordagens temáticas dentro dos recortes tradicionais.

Bittencourt afirma que uma das maiores dificuldades encontradas por docentes de História é selecionar em cada situação educacional os conteúdos históricos adequados. Segundo ela:

A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. (BITTENCOURT, 2005, p. 137).

O desafio colocado para as/os docentes, no caso dos cursinhos da Rede Emancipa, está em selecionar os conteúdos históricos pertinentes aos exames de seleção e fazer deles temas geradores de diálogo no cotidiano da sala de aula.

A organização dos exames de seleção também impôs aos cursinhos pré-vestibulares e pré-universitários um método de divisão das disciplinas em “frentes”. No caso de História, a divisão mais comum é História Geral e do Brasil, com a frente de

História Geral iniciando na Antiguidade, e História do Brasil com a colonização ou o contexto europeu que impulsionou as navegações. Essa divisão foi identificada em sete dentre os oito cursinhos estudados.

Tabela 1.2 - Predominância dos documentos se dá entre a temática de História do Brasil.

Palavras-chave	Quantidade
1. Brasil colonial	15
2. Era Vargas	10
3. Ditadura civil-militar	8
4. Primeira República	4
5. Brasil Republica	3
6. Brasil Império	3
7. Questão indígena	3
8. Movimentos sociais	3
9. Identidade nacional	10

A temática mais presente nos documentos abrange a História do Brasil, em particular o período colonial. Transitando entre temas como a conquista/domínio do território, a economia açucareira e o sistema colonial, alguns documentos de um mesmo cursinho possuem um formato enciclopédico, em sequência de textos que formam uma espécie de apostila das aulas para que as/os estudantes consultem; em outro, a aula se apresenta em formato de slide, contendo esquemas e mapas que complementam os textos expostos; em outro cursinho utiliza-se de música e videoclipe para provocar o questionamento em torno do conhecimento geral sobre colonização; em um quarto cursinho, por fim, introduz-se a discussão sobre o conceito de nação para pensar na ideologia da colonização.

Dentro da temática de História do Brasil trabalha-se por vezes com a ideia, implícita ou explícita, de conflito. São predominantes as referências aos conflitos históricos que marcam a fundação do Brasil. Isso se torna perceptível observando os questionamentos e as preocupações trazidas nos documentos, como exemplificado abaixo:

No Documento 18, a presença dos termos “dominação do território” e “descoberta” entre aspas indicam um olhar crítico para o tema. No mesmo documento, trabalhando o tema “expedições de exploração”, a educadora conclui com a frase:

Em princípio tinha como objetivos a exploração do território em busca de metais preciosos e segundo tinham como objetivo a captura de indígenas e escravos negros fugitivos (que em parte garantiria o extermínio de aldeias e quilombo). Com o passar do tempo essas expedições foram expandindo o território. Essencialmente podemos dizer que os Bandeirantes foram a primeira força repressiva no Brasil.

Essa colocação faz sentido dentro da abordagem em torno da construção da figura do Bandeirante, mas também faz sentido para se pensar a origem de uma força de Estado repressora, que até os dias de hoje atua com violência para com determinada classe social. Em uma sala de aula de um cursinho periférico, formado por estudantes de escola pública que estão habituados a presenciar ações violentas das mais diversas por parte do Estado, essa colocação pode expandir a reflexão para o contexto atual.

Essa abordagem, no entanto, não é uma regra. Entre os documentos 4, 5 e 7, que trazem brevemente a questão das expedições de exploração, não há referência às práticas violentas praticadas por bandeirantes e sua contribuição para a escravidão. Não é possível afirmar que a problemática não tenha sido desenvolvida nas aulas, mas é fato que o material produzido como apoio para os estudantes não faz essa referência.

Com esse exemplo, retomamos a questão primordial deste trabalho: quais os limites e possibilidades de uma proposta pedagógica emancipadora dentro dos cursinhos populares? E de quais formas isso se manifesta no currículo de História? Percebemos que as escolhas feitas para abordar cada eixo temático são diversas, mas sempre caminhando no limiar entre as exigências dos exames de seleção e a tentativa de fazer das aulas um espaço não apenas conteudista, mas de reflexão crítica.

Outro exemplo a ser observado é a presença da temática indígena no currículo. Segundo o levantamento da plataforma SAS, citada anteriormente, entre 2009 e 2017 foram aplicadas quatro questões sobre a chamada “questão indígena” na prova de Ciências humanas e suas tecnologias.

Encontramos esse assunto em três documentos com abordagens diferentes na introdução ao tema Brasil colonial: O documento 7 indica o tópico “A *escravidão indígena e africana*” e inicia o breve excerto sobre o tema afirmando: “*Sem dúvida, um*

dos mais tristes momentos da nossa história. Foram os escravos que produziram todas ou quase todas as riquezas da América.”. A afirmação, no entanto, não é desenvolvida no texto.

O segundo documento que faz referência à questão indígena, indicado pelo número 17, indica uma aula sob o título “Os indígenas antes de Cabral”, e inicia com uma pergunta: “*Os índios são todos iguais?*” Em uma aula dedicada exclusivamente ao tema, são abordadas questões referentes a comparativos demográficos e populacionais, diversidade linguística, teorias de ocupação da América, informações arqueológicas sobre os povos nativos, elementos culturais, ritualísticos e religiosos. O documento também discute a ideia de civilização e cultura que retrata os indígenas como selvagens que necessitam de adaptação ao mundo moderno.

Também encontramos referência à questão da luta dos povos indígenas pelo direito ao seu território nos tempos atuais. A aula apresenta o texto da Constituição Federal de 88 indicando a garantia legal de demarcação do território e dois projetos de emenda constitucional (PEC) que ameaçam diretamente esse direito, a PEC 2015/2000 e a PEC 237/2013. A aula se encaminha para uma reflexão final com o seguinte título: “*Uma interpretação da sociedade e o direito à diferença*”.

Essa aula foi estruturada em uma apresentação de slides contendo imagens, fotografias e mapas como recursos que auxiliem seu desenvolvimento.

Por fim, a aula de número 46 possui o título: “*Algumas considerações sobre os povos indígenas do Brasil e um breve panorama do período colonial*”. Introduzindo a temática da colonização, o docente questiona: “*Por que começamos a estudar a História do Brasil pelo contexto de Portugal antes das navegações? E os indígenas nessa história?*”.

A sensibilização para a problemática foi feita com uma música da banda UAFRO e se chama “Descobrimento do Brasil segundo Adal”. Segue abaixo a letra da música:

Caminha teve sua culpa ao escrever a carta
Cabral mentiu relatando descobrir a terra
E os navegantes que chegaram nessas caravelas
Violentaram, escravizaram e mataram os índios

Os jesuítas ajudaram nessa grande merda
Catequisaram pra subir missão
Mataram a religião da selva
E eu pergunto meu amigo aonde estava a igreja
Quando em sequestro trouxeram os negros?

Senhor de engenho mudou, de coronel a doutor
Anda de carro importado com capanga do lado
Dizendo “Quero meu dinheiro. Quero meu dinheiro”
Vim buscar

Mas a senzala tá nova Pode crer, tá bacana
Virou favela urbana no pé do morro (2x)

Os europeus... Os índios enriqueceram os europeus
Os europeus... Os negros enriqueceram os europeus (2x)

Aos xavantes, aos tupinambás, aos malês, aos bantos
Angola, Nagô,

Citando a Lei nº 11645/08, são apontados alguns estereótipos e mitos sobre os povos indígenas (de que são culturas atrasadas, de que fazem parte do passado, etc.) e os mecanismos de conquista colonial, como as alianças entre indígenas e portugueses. O roteiro de aula avança para outros temas do período colonial e na sua conclusão propõe aos estudantes uma questão apresentada no Enem 2013 que aborda a temática indígena¹⁹:

Na verdade, o que se chama genericamente de índios é um grupo de mais de trezentos povos que, juntos, falam mais de 180 línguas diferentes. Cada um desses povos possui diferentes histórias, lendas, tradições, conceitos e olhares sobre a vida, sobre a liberdade, sobre o tempo e sobre a natureza. Em comum, tais comunidades apresentam a profunda comunhão com o ambiente em que vivem, o respeito em relação aos indivíduos mais velhos, a preocupação com as futuras gerações, e o senso de que a felicidade individual depende do êxito do grupo. Para eles, o sucesso é resultado de uma construção coletiva. Estas ideias, compartilhadas pelos povos indígenas, são indispensáveis para construir qualquer noção moderna de civilização. Os verdadeiros representantes do atraso no nosso país não são os índios, mas aqueles que se pautam por visões preconceituosas e ultrapassadas de “progresso”. AZZI, R. **As razões de ser guarani kaiowá**. Disponível em: www.outraspalavras.net. Acesso em: 7 dez. 2012. Considerando-se as informações abordadas no texto, ao inicia-lo com a expressão “Na verdade”, o autor tem como objetivo principal:

¹⁹ Prova do Enem 2013. 2º dia de aplicação, caderno 5 amarelo. Questão 124. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf. Acesso em 30 jan. 2019.

- A) expor as características comuns entre os povos indígenas no Brasil e suas ideias modernas e civilizadas.
- B) trazer uma abordagem inédita sobre os povos indígenas no Brasil e, assim, ser reconhecido como especialista no assunto.
- C) mostrar os povos indígenas vivendo em comunhão com a natureza, e, por isso, sugerir que se deve respeitar o meio ambiente e esses povos.
- D) usar a conhecida oposição entre moderno e antigo como uma forma de respeitar a maneira ultrapassada como vivem os povos indígenas em diferentes regiões do Brasil.
- E). apresentar informações pouco divulgadas a respeito dos indígenas no Brasil, para defender o caráter desses povos como civilizações, em contraposição a visões preconcebidas.

Curiosamente, a questão selecionada não compôs a prova de Ciências Humanas, mas sim a prova de Linguagens e Códigos.

A aula é concluída com a indicação das referências utilizadas para a preparação da aula: um videoclipe do grupo de *rap* Guarani-kaiowaá Bro Mc's com a música Eju Orendive e um da cantora *funk* MC Carol com a música “Não foi Cabral”, um vídeo de uma palestra *TED* com a escritora Nigeriana Chimamanda Adichie chamado “O perigo de uma única história”, um vídeo de título não identificado, que compõe o acervo do projeto “*Vídeo nas aldeias*”²⁰, um artigo científico intitulado “*Os índios na história do Brasil*”²¹ e o livro *História do Brasil*, de Boris Fausto.

É interessante perceber a diversidade de referências utilizadas para construção desse plano de aula. O docente se utiliza de várias linguagens, desde ritmos musicais que fazem parte do cotidiano juvenil e periférico (o *rap* e o *funk*), vídeos disponíveis na internet com linguagem acessível, e também referência bibliográfica.

Incorporar às aulas elementos que fazem parte do cotidiano das/os estudantes como as músicas e colocá-los ao lado de um artigo científico sinaliza uma valorização da cultura e da trajetória desse público, criando um ambiente de maior identificação.

Isso porque os exames de seleção representam a barreira social que separa estes jovens das universidades, tidas como espaços elitizados tanto do ponto de vista social quanto cultural, como discorreremos no capítulo inicial deste trabalho.

²⁰ Link disponível: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1>.

²¹ Link disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000100015.

Há, portanto, uma alienação em relação à universidade, uma inibição do sentimento de pertencimento (SOUSA, 2015, p. 17), traduzindo-se no fato de que muitos não veem a possibilidade de acessar o Ensino Superior público.

As abordagens musicais e audiovisuais utilizam uma linguagem que, além de serem protagonizadas pelos sujeitos historicamente invisibilizados da História (indígenas e negros), tratam de problemas contemporâneos que tem origens históricas na colonização do Brasil.

É perceptível a preocupação docente em trazer problemáticas atuais para as aulas e ao mesmo tempo desenvolver o conteúdo exigido pelo exame. A luta indígena, por exemplo, perpassa as divisões historiográficas e permanece até hoje.

As abordagens também possibilitam observar a preocupação em problematizar a questão da identidade nacional, pensando no que foi aprendido em relação à colonização e à formação do povo brasileiro. A ênfase dada à temática dos povos originários e dos mecanismos de escravidão é parte de uma estratégia para levar o grupo de estudantes a refletir e compreender-se dentro desta sociedade de origem colonial exploratória, deixando marcas profundas que se arrastam até o presente.

A problemática da colonização se expande também para a América Latina. A História da América hispânica e pré-colonial é bastante presente nos documentos, totalizando 11 materiais específicos sobre o tema. Vejamos alguns exemplos a seguir:

O documento 42 trata da América hispânica pré-colonial. A aula em formato de slides começa tratando das teorias de povoamento da América, e inicia com alguns questionamentos sobre quais os significados de “civilização” e também “ser civilizado”. Há mapas que indicam a localização dos povos mesoamericanos e andinos, e assim como o documento 17, são apresentados comparativos demográficos e populacionais, dados sobre diversidade linguística, diversidade cultural, ritualística e religiosa, e informações arqueológicas. O documento também possui fotos de objetos arqueológicos. Todo este repertório é mobilizado para desenvolver com as/os estudantes a questão: “o que é ser indígena dentro do contexto da colonização europeia?”.

Os documentos 1 e 2 trazem uma sequência de trabalho com a leitura de trechos do livro “As Veias Abertas da América Latina” (1970), do escritor uruguaio Eduardo Galeano. A escolha deste autor como referência teórica para introduzir o tema da colonização é bastante significativa, pois afirma a concepção de História da educadora.

A concepção de História é um critério básico para a seleção de conteúdos e uma necessidade para o trabalho docente, segundo Bittencourt (2005, p. 139). Mas

afirmamos também que tal concepção não é determinante apenas para a seleção de conteúdos, mas também para a seleção da metodologia de trabalho com eles.

A escolha teórica em questão foge dos referenciais eurocêntricos, narrativos ou factuais. Trata-se de um livro latino-americano clássico que discute a colonização do ponto de vista dos oprimidos, analisando a devastação causada e as feridas abertas até hoje em decorrência do violento processo de conquista.

Com esse referencial teórico a docente opta por trabalhar com o conteúdo “colonização” na perspectiva da exploração colonial, do processo histórico de disputa feroz no qual as colônias produziram a riqueza para aqueles que venceram a guerra, como está dito por Galeano no trecho abaixo:

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina inteira, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial, o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno. Potosí, Zacatecas e Ouro Preto caíram de ponta do cimo dos esplendores dos metais preciosos no fundo buraco dos filões vazios, e a ruína foi o destino do pampa chileno do salitre e da selva amazônica da borracha; o nordeste açucareiro do Brasil, as matas argentinas de quebrachos ou alguns povoados petrolíferos de Maracaibo têm dolorosas razões para crer na mortalidade das fortunas que a natureza outorga e o imperialismo usurpa. Eduardo Galeano
Introdução do livro “As Veias Abertas da América Latina” (1970)

O conjunto de textos irá subsidiar as aulas e ao final também serão materiais de consulta para o exercício proposto, uma redação com o tema: “*Qual a relação entre riqueza e pobreza na história do Brasil?*”. É uma abordagem diferenciada pois não apresenta exercícios nos padrões dos exames de seleção, ao menos no que diz respeito à História (Ciências Humanas e suas tecnologias), mas sim à área de Linguagens e códigos. Ao propor que a/o estudante realize um exercício particular de reflexão e elaboração, o objetivo ultrapassa a questão “treinar para o vestibular”, sem para isso ignorá-lo.

O autor uruguaio também aparece no plano de aulas de outro cursinho, como nos mostra o documento 38, que traz um breve excerto sobre a exploração mineradora em Potosí no século XVII. A sequência dos documentos 37 a 40 contém uma proposta de trabalho com o tema da América Latina, trazendo um roteiro de aula rico em detalhes

que se inicia com a pergunta: “*América Latina: O que é?*”. A sequência apresenta dados demográficos, discute representações e estereótipos presentes no meio cinematográfico e no futebol, aborda o histórico de golpes políticos e as lutas pela democracia.

No conjunto de documentos que compõem esta aula fazem parte um texto do século XVI (*Trecho da Carta de Hernan Cortez ao rei da Espanha, em 1519*) e a música *América Livre* do cantor *Jacir Strapazzan*, que faz parte do repertório musical do MST (“Arte em Movimento” do MST).

A abordagem da temática colonial nessa sequência também tem como referência a problemática da exploração colonial e suas consequências.

O documento 47, de um terceiro cursinho, apresenta o título: “*Estudo comparado - Processos de Independência na Hispano América*”. A aula tem como objetivo contextualizar o processo internacional que culminou com as independências na América espanhola, a divisão dos vice-reinados e os perfis dos movimentos liderados por Simon Bolívar e Tupac Amaru. Em continuidade, o documento 49 traz uma breve biografia de Tupac Amaru e um resumo do que foi o movimento conhecido como “rebelião de Tupac Amaru”. O destaque dado para esta personagem histórica nos leva a concluir que foram levados em consideração alguns aspectos na seleção deste conteúdo: um deles diz respeito à importância dada aos processos de resistência que ocorreram na América Latina contra os poderes hegemônicos, opressores. Outro elemento é a escolha por uma narrativa biográfica de uma personagem que figura no campo dos oprimidos, contrapondo-se a um modelo de educação que privilegia a História dos grandes heróis.

Observamos, então, três sequências de aula sobre América Latina, desenvolvidas em três cursinhos diferentes, e em anos diferentes. Em cada qual um perfil de abordagem, uma proposta didática e uma seleção de fontes documentais diferentes.

Chama a atenção alguns aspectos dessas aulas: primeiro, a escolha do tema, considerando que este não é um dos assuntos mais recorrentes no Enem. Retomando o levantamento da plataforma SAS, apenas oito questões pertinentes à História da América foram aplicadas entre 2009 e 2017. Mesmo que esse não seja um número exato, nos dá a dimensão de que o tema não está entre os mais exigidos no exame. No entanto, dentro dessas construções curriculares, a História da América Latina, bem como de seus povos originários, é trazida como parte do contexto da colonização e dos processos de independência, da qual o Brasil faz parte.

O conteúdo de História da América Latina apresenta uma quantidade representativa de documentos. O tema não possui grande incidência entre as questões do exame, mas tem uma centralidade dentro dos estudos de colonização, expansão marítima, independência, povos originários, escravidão e resistência.

Outro tema central nos documentos diz respeito às ditaduras civil-militares, não apenas no Brasil, mas também nos países vizinhos. O documento 10, que consiste em um roteiro de aula inaugural desenvolvido no ano de 2014 para abrir o ano letivo, problematiza a ditadura nos países do Cone Sul envolvidos na Operação Condor, discute a Comissão da Verdade e traz um comparativo com outros países, como o Chile e a Argentina.

Do mesmo cursinho provém o documento 12, um roteiro de aula inaugural de 2012. A aula gira em torno da problemática da educação enquanto um direito social garantido na Constituição Federal de 88, e traz um comparativo com o modelo chileno, no qual o sistema de educação básica permanece nos mesmos moldes do período de governo militar. O documento apresenta o Chile como berço do neoliberalismo e contextualiza o sistema de escolas subvencionadas, concluindo com a greve de estudantes chilenos que perdurou por sete meses no ano de 2011.

A aula se vale de temas pertinentes ao exame do Enem, como a Guerra Fria e as ditaduras no Cone Sul para apresentar uma reflexão sobre o direito à educação pública e gratuita, um debate primordial para o movimento de cursinhos populares.

Em outro cursinho, o tema da “*ditadura empresarial-militar*”, como é chamada no documento 23, está inserido em um roteiro de aula de *História e Direitos Humanos*, que aborda o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e as movimentações políticas desde o período escravista até o processo de abertura democrática.

Também há documentos que possuem apenas um breve resumo teórico sobre o golpe civil-militar. Nesse sentido, em geral os conteúdos pertinentes ao Enem são trabalhados em aula, mas de maneiras diversas, aprofundando por um viés crítico ou não. Como indicamos acima, os documentos possuem um perfil bastante autoral e a ausência de um currículo único e centralizado permite essa diversidade de abordagens.

Os documentos levantados nesta pesquisa pouco abordam a questão do regime escravista de maneira específica. O tema, em geral, dilui-se dentro da temática da colonização, como se ficasse restrito a esse período.

Na contramão, o documento 51 consiste em uma aula sobre os quilombos, apresentando sua história, estrutura organizativa, trazendo dados sobre a diáspora

africana, as características da escravidão africana na América e aspectos da miscigenação afro-indígena. Nele também estão contidos mapas e gravuras que identificam cinco quilombos em sua organização espacial.

Convém lembrar que a ausência de documentos não significa que os temas não foram levados às aulas. No caso desta pesquisa trabalhamos apenas com a análise documental, e para compreender de que maneira o currículo de História se materializa nas aulas, seria necessário um estudo de campo, algo que está além das possibilidades deste estudo.

Como já discutimos no capítulo inicial, a Educação Popular se caracteriza por sua práxis libertadora, uma construção dialógica que parte da conscientização sobre sua realidade para, então, agir transformando essa realidade.

Entendemos que as iniciativas de trazer referências de movimentos de resistência como a greve estudantil no Chile, apresentar personagens que representam grandes lutas como Tupac Amaru ou estudar culturas historicamente silenciadas demonstram o esforço por parte do corpo docente da Rede Emancipa em realizar uma Educação Popular, sem perder de vista as exigências do Enem.

Segundo o levantamento que citamos, a História contemporânea é o tema mais caro ao Enem, com uma incidência de aproximadamente 60 questões. No caso dos nossos documentos, esse recorte temático representa um total de apenas sete documentos, o que é bastante significativo, pois indica que os conteúdos prioritários são de fato aqueles diretamente ligados à História do Brasil.

Além disso, identificamos dez documentos que trabalham com História Antiga, dez documentos sobre História Medieval e 13 documentos abordando História Moderna, destacando-se a análise do contexto que possibilita o início das navegações.

No documento 20, sobre o Egito antigo, as docentes registram:

O importante dessa aula é tentar refletir sobre como a civilização egípcia se formou e criou um Império pelo menos 1200 anos antes dos gregos, que são geralmente o que começamos a estudar em Idade Antiga. Tentemos quebrar um pouco mais o eurocentrismo vigente na disciplina História.

No documento 46, pertencente a outro cursinho, é discutido o conceito “white washing”. O termo é explicado: *whitewashing é a união das palavras em inglês white (branco) + wash (limpeza) e tem muitos significados, como “produto que deixa mais*

branco” ou “absolver da culpa”. E, mais recentemente, foi colocado um novo significado na palavra: “fazer limpeza étnica em um personagem fictício ou histórico, transformando-o em uma pessoa branca.”.

Na aula, procura-se refletir sobre a representação de uma população egípcia embranquecida pelos meios de comunicação e artísticos, ignorando que se trata de um reino africano.

Percebe-se mais uma vez a mediação entre o conteúdo previsto e a possibilidade de criar caminhos para desenvolver esse conteúdo de maneira crítica. Nem todos conseguem ou se dispõem a fazê-lo, mas esses exemplos mostram que é possível.

Também identificamos uma marcante preocupação em dialogar com as/os estudantes sobre o sentido da disciplina História. A constituição da ciência História faz parte dos conteúdos selecionados de quatro aulas. Para além da tradicional pergunta “o que é História?”, são desenvolvidos conceitos como dialética, diacronia, sincronia, periodizações e fontes históricas.

Todavia os questionamentos em torno da História oficial, tradicional ou eurocêntrica (nomenclaturas presentes nos documentos) perpassam esse conjunto de quatro aulas, sendo elemento comum às aulas de diferentes conteúdos.

Na prática da Educação Popular um elemento fundante é a compreensão dos processos históricos e dos seus sujeitos. A ruptura com a alienação consiste em perceber-se agente de mudança no mundo, sujeito ativo nos processos históricos.

3.3 DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

No documento mais antigo, de 2010, intitulado “*planejamento pedagógico*”, está listado em tópicos as expectativas, encaminhamentos organizativos e projetos referentes à organização do movimento.

Os primeiros itens são “*formação, encontros por áreas e planejamento pedagógico para a rede*”. Embora esteja estruturado apenas em itens, percebemos neste primeiro documento a preocupação com o desenvolvimento das disciplinas e a indicação de formações por “áreas” de acordo com a denominação utilizada pelo Enem, que organiza sua matriz de referência em grandes áreas do conhecimento, como já foi explicado no capítulo 2²². O documento também traz a proposta de “*intensivo do Enem*

²² Essas grandes áreas são: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias.

e simulado do Enem” e *“simulado dos vestibulares – diversas universidades”*, deixando explícita a preocupação com o Enem em particular.

O documento também apresenta a necessidade de *“documentar os acontecimentos do emancipa”* e *“documentar as aulas”*, proposta que, como percebemos, não se consolidou de maneira plena, dada a dificuldade em levantar os documentos nesta pesquisa.

Em seguida, verificamos um documento também de 2010 que se trata de uma ata da reunião da *“Frente de História”*, que se reuniu em 27 de junho de 2010. Até onde pudemos verificar, houve apenas um único encontro desse grupo.

Esse documento é bastante interessante, primeiro pela sua proposta de pauta:

1. O papel do ensino de História,
2. Plano de Aulas,
3. Recursos didáticos alternativos,
4. Banco de questões para simulados.

Segundo consta:

Foi debatida a vocação crítica da disciplina História, com base nas seguintes noções: o potencial subversivo do ensino de história, os desafios de relacionar passado e presente através da definição das permanências e rupturas, uma concepção de história construída por sujeitos humanos em contraposição a uma concepção que naturaliza a realidade histórica e os fatos, o sujeito histórico ativo é também sujeito do presente, as contradições da história que foram superadas e as que permanecem, uma visão não dicotômica e simplista da história e que estabeleça os diferentes interesses em jogo, etc...

Parte-se de uma concepção de História para, em seguida, pensar nas ações pertinentes às aulas. A frente de História se propôs a estudar bibliografia específica para formação docente, produzir material didático próprio, socializar e sistematizar as aulas produzidas pelas/os docentes dos diversos cursinhos e organizar *“catálogos de filmes, músicas, documentos primários, fotos, pinturas, lista de museus, banco de aulas com recursos alternativos, sites com documentos primários e fotos históricas”*, com o objetivo de reunir um acervo de recursos que pudessem ser utilizados nas aulas.

A frente também se propôs a organizar estudos do meio e visitas a museus, e também um banco de dados com questões para serem usadas em simulados.

O relato escrito, de início, chama a atenção por três aspectos: primeiro, a reflexão acerca do papel do ensino de História e da/o docente da disciplina nesses cursinhos populares; segundo, a preocupação em pensar as aulas buscando fugir ao máximo dos métodos chamados “tradicionais”; e, por fim, a retomada do caráter preparatório para o vestibular, objetivo final dos cursinhos.

A frente de História desdobrou-se em um grupo de mensagens eletrônicas. Acompanhando seu histórico, a frente não voltou a se reunir e houve pouca comunicação entre os membros. No entanto, em grande parte dos documentos de aula analisados, é possível identificar um alinhamento com a concepção de História abordada.

Lendo os documentos posteriores pertinentes à formação político-pedagógica, percebemos que em diversos registros de avaliações e planejamentos anuais aparece a necessidade de organização por disciplinas ou áreas do conhecimento, o que efetivamente não se consolidou no período abordado.

Há, em um primeiro momento, um processo de formação identitária do movimento, elemento central para que os cursinhos da Rede Emancipa se identificassem como movimento social. Nesse período inicial a formação está voltada para a construção da identidade político-pedagógica do movimento. Destaca-se a presença da concepção de Educação Popular, tendo Paulo Freire como principal referência bibliográfica entre os documentos analisados.

Bittencourt (p. 137) afirma que um critério básico para a seleção de conteúdos é a concepção de História. Segundo a autora, situar estes referenciais é uma necessidade do trabalho docente. Ainda que a Rede Emancipa não possua de forma documentada um currículo de História com seus referenciais teóricos elaborados, podemos afirmar que parte das aulas aqui analisadas possuem um referencial teórico crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que as/os docentes da Rede Emancipa caminham por uma linha tênue entre uma abordagem crítica dos conteúdos e um ensino nos moldes tradicionais. Essa relação pode eventualmente se tornar conflituosa, fazendo com que as escolhas curriculares priorizem ora um, ora outro aspecto.

Concluímos, portanto, que a construção curricular de História da Rede Emancipa está em permanente disputa. Como foi desenvolvido no capítulo inicial deste trabalho, as construções curriculares se desenvolvem permeadas por diferentes fatores, expectativas e realidades que não necessariamente convergem, estabelecendo disputas em torno do que virá a ser o currículo em sua prática.

Entre todos os atores que movimentam a construção curricular dos cursinhos populares, podemos destacar três: o movimento Rede Emancipa, que não prescreve um currículo, mas orienta para uma determinada expectativa curricular; o corpo estudantil, que busca uma alternativa pré-vestibular e, por fim, as/os educadoras/es em seus cursinhos, a quem cabe a missão de selecionar os conteúdos e planejar as aulas e ser, a princípio, a figura articuladora entre os outros dois âmbitos. Cada educadora/educador terá sua elaboração pessoal a partir dos elementos que estão colocados.

Alguns documentos nos trazem informações de que o conjunto de educadoras/es é formado em sua maioria por jovens estudantes universitários, com pouca ou nenhuma experiência docente. Trazem diferentes vivências, uma parte representativa vem de escolas particulares e bairros de classe média alta, todavia uma grande quantidade também vem de escolas públicas e bairros periféricos. Também há um número considerável de estudantes que, tendo participado de cursinhos populares e ingressado no Ensino Superior, retornam para atuar como educadoras/es. Esse perfil diverso inclui também pessoas mais velhas, educadoras/es experientes, profissionais de diferentes áreas; um universo de pessoas com vivências e motivações diversas.

Isso garante o caráter único de cada plano de aula desenvolvido e apresentado nos documentos analisados. As aulas possuem uma proeminente marca autoral, um perfil que é possibilitado pela ausência de uma prescrição curricular que proponha um programa comum a todos os cursinhos da Rede Emancipa.

Esse aspecto é interessante porque nos permite perceber as estratégias desenvolvidas por cada educadora/o para lidar com as exigências dos exames de seleção e a opção pela educação crítica. Esse caráter autoral de cada aula ou conjunto de aulas permite reconhecer quais as concepções de educação e de História de cada educadora/o.

Conforme vimos em Goodson, mesmo o que há de oculto é importante. Nesse sentido, as produções curriculares como objeto documental de análise são lidas pelo que está escrito, mas também pelo que está ausente.

Podemos também questionar o que motiva determinadas escolhas docentes. Para Freire, o diálogo entre educadora/o e educanda/o começa antes de seu encontro, quando o primeiro se pergunta sobre seu conteúdo programático. Freire enfatiza:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, p. 116).

Para que de fato seja possível uma educação de caráter popular, é necessário que cada docente tenha feito sua opção por uma educação libertadora, preocupando-se com a libertação dos oprimidos que, no caso dos cursinhos, são as gerações de estudantes alijados do direito à educação superior.

Diversos documentos indicam que as aulas são pensadas partindo de uma determinada realidade, seja a violência de Estado, o direito à educação pública e gratuita ou os estereótipos de origem colonial, branca e europeia. Essa mediação fica expressa na tentativa de trabalhar com a disciplina História em uma perspectiva crítica e problematizadora, sem perder de vista a demanda imediata da preparação para as provas de acesso ao Ensino Superior.

Entre os documentos analisados, identificamos tentativas de articular uma Frente de História, com a construção de um currículo comum, e também as dificuldades de trabalho coletivo até mesmo entre educadoras/es do mesmo cursinho. O caráter voluntário e militante do trabalho dos cursinhos é por vezes citado nos documentos político pedagógicos como um limitador na construção de um currículo minimamente comum.

No entanto, embora as aulas sejam produções individuais ou de pequenos grupos locais, o movimento Rede Emancipa realizou atividades com as/os educadoras/es nas quais foram dedicados momentos de estudos sobre Educação Popular e sua necessidade por uma abordagem crítica em relação à problemática do acesso ao Ensino Superior.

A possibilidade de participar de espaços de discussão político-pedagógica oferece o caminho para uma construção que seja minimamente coletiva, havendo uma orientação curricular comum, mesmo que esta não seja prescrita, conforme percebemos nos documentos político-pedagógicos.

Percebemos que nas abordagens dos conteúdos considerados “canônicos” há uma abundância de conceitos, utilizados para refletir determinados paradigmas em relação à História, civilização, eurocentrismo, educação, identidade nacional e/ou regional latino-americana.

Podemos afirmar que em alguns exemplos do corpus documental, o tema “canônico” é usado com tema gerador para abordar conteúdos que são exigidos nos exames com menor frequência.

Nas abordagens sobre Brasil colonial há um grande destaque para o caráter exploratório e violento da colonização, trabalhado através de fontes documentais e materiais audiovisuais diversos, com a possibilidade de fazer da aula um momento no qual seja possível dialogar sobre o que significou e significa o processo de colonização do Brasil e da América, construindo e ressignificando saberes sobre o tema, fomentando um novo olhar sobre determinados assuntos e ampliando a compreensão de determinados temas recorrentes das provas de seleção.

Concluimos também que há grande referência do uso de recursos audiovisuais (imagens, mapas e músicas) indicando a diversidade de linguagens exploradas durante o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, essa organização não significa um currículo emancipador por si, na medida em que segue certa linearidade do tradicional currículo preparatório para o vestibular, como a divisão temporal da História, a divisão da disciplina em frentes, o uso de esquemas que facilitem a memorização ou mesmo a narrativa de eventos, locais e personagens.

Não há uma “subversão curricular” por assim dizer, ou a construção de uma proposta totalmente inovadora. Aqui retomamos a ideia de “caminhar sobre o fio da navalha”. Os documentos são, entre si, muito diversos, e o mesmo tema é trabalhado de formas bastante diferentes cursinhos, sendo ao final determinante o referencial de quem elabora a proposta da aula.

Para concluir, é importante registrar que os resultados de pesquisa aqui apresentados abrem possibilidades para outros estudos que ampliem o foco de análise e incluam como preocupação dialogar com as/os docentes que produziram a documentação aqui utilizada como fonte, assim como com as/os discentes que frequentaram as aulas.

PROPOSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

O mestrado profissional ProfHistória nos apresenta a exigência – e o desafio - de elaborar um produto, uma proposição didática que seja parte da pesquisa desenvolvida e tenha uma dimensão prática para que docentes e pessoas interessadas em trabalhar com a temática pesquisada tenham uma ferramenta e um subsídio disponível.

Esse é um dos diferenciais do mestrado profissional em relação ao acadêmico. As pesquisas são desenvolvidas por profissionais da área de História atuantes na educação básica, a partir do seu contexto de trabalho. O programa, assim, abre as portas das universidades para a/o professora/o pesquisador/a, que teoriza e formula sua prática docente no cotidiano profissional e também na academia.

Nesse sentido, pode-se dizer que o mestrado profissional possui um caráter profundamente autobiográfico na medida em que exige de nós um movimento de olhar de maneira nova e profunda para tudo o que constitui nossa experiência docente para, à luz desse movimento, desenvolver a pesquisa

Portanto, ao trabalhar com a construção curricular de História na Rede Emancipa e poder mergulhar nestes documentos, esta pesquisa remonta também às experiências vividas por esta pesquisadora ao longo de nove anos de militância político-pedagógica neste movimento, sobre o qual apresentarei brevemente a seguir.

A REDE EMANCIPA – MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

A Rede Emancipa é um movimento social de educação que iniciou sua atuação no ano de 2007, reunindo cerca de 3 cursinhos e 100 estudantes. Hoje com 12 anos de existência, o movimento se expandiu nacionalmente e conta com 61 cursinhos distribuídos entre os estados Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e o Distrito Federal²³, reunindo anualmente cerca de 2500 estudantes em sua aula pública de início de ano na capital paulista²⁴. Segundo os dados de matrículas do ano de 2016, para as turmas de primeiro semestre inscreveram-se cerca de 7800 pessoas apenas no estado de São Paulo, onde foi realizado este estudo.

²³ Dados de <https://redeemancipa.org.br/>. Acesso em 15 fev. 2019.

²⁴ Os últimos dados disponíveis tratam de 2017. Fonte: <https://redeemancipa.org.br/2017/03/aula-publica-da-rede-emancipa-reune-2500-jovens-em-sao-paulo/> Acesso em 08 abr. 2019.

A história da Rede Emancipa remete ao início dos anos 2000, quando acontecia um movimento político no então Cursinho da Poli, instituição conhecida por seu caráter popular em termos financeiros e político pedagógicos. O cursinho, que funcionava desde os anos 80, oferecia preparação pré-vestibular para estudantes de baixa renda. No período aproximado entre 2003 e 2005, o Cursinho da Poli passou por mudanças por mudanças políticas internas que resultaram, entre outras medidas, em cortes de bolsas e aumentos de mensalidade.

Frente a isso, formou-se um “movimento em defesa do Cursinho da Poli”, aglutinando estudantes e docentes do cursinho e também ativistas de movimentos sociais de educação, parlamentares de esquerda e diversos apoiadores da causa²⁵.

O Cursinho da Poli tomou rumos diversos, mas o movimento que surgiu deste contexto teve vários desdobramentos, como a fundação de um novo cursinho na Escola Politécnica da USP.

Outro desdobramento foi a fundação da Rede Emancipa, a partir de um grupo de estudantes, ex-estudantes e ex-docentes do Cursinho da Poli, militantes do movimento estudantil universitário, em especial da USP, docentes da educação básica, entre outros. Grande parte dessas pessoas também se organizava no recém-fundado Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

O movimento nasce, portanto, com um perfil marcadamente político. Este caráter está registrado em sua formulação político-pedagógica. O calendário anual do movimento possui a tradição de grandes aulas públicas na Universidade de São Paulo e em locais centrais da cidade de São Paulo, como o Vão livre do MASP e o Vale do Anhangabaú. A atividade chamada “Dia na USP” acontece desde o ano de 2009 com o objetivo de realizar uma ocupação pública do espaço da universidade pelas/os estudantes dos cursinhos populares, manifestando-se pelo fim do vestibular. O evento reúne em média mil estudantes.

O ano de 2013 foi um marco que definiu a centralidade destes eventos políticos. A Rede Emancipa esteve envolvida no movimento que ficou conhecido como “jornadas de junho”, onde protestos políticos essencialmente juvenis tomaram conta do país, tendo como gatilho o aumento das passagens no transporte público²⁶. Motivada pelo espírito

²⁵ Para maiores informações, consultar: MENEZES, Roberto Goulart. **O movimento pelo resgate do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa**. In: Às portas da Universidade: Alternativas de acesso ao Ensino superior. São Paulo, Xamã, 2012. p.109-120.

²⁶ A esse respeito, consultar: HARVEY et al. **Cidades Rebeldes**. São Paulo, Boitempo editorial, 2013.

dos protestos de rua, a Rede Emancipa inicia, em agosto daquele ano, a tradição de suas aulas inaugurais de início de semestre, que em sua primeira edição contou com cerca de 700 pessoas, e atualmente vem reunindo milhares de estudantes²⁷.

A grade curricular dos cursinhos possui dois elementos que marcam fortemente a identidade da Rede Emancipa. São eles o círculo, espaço de discussão temática coletiva, e o tempo livre, onde as aulas são pausadas para que as/os estudantes tenham um horário do dia livre para realizar atividades autônomas, estudar ou utilizar a seu critério²⁸.

Ambas as propostas partem de uma relação diferenciada com o tempo curricular, que apresenta períodos reservados para a ação e discussão política. São nesses dois momentos que se identifica mais facilmente a práxis da educação popular.

Mas a inquietação que motiva esta pesquisa diz respeito às práticas de educação popular no âmbito das aulas das disciplinas exigidas no vestibular, que são a atividade primordial de um cursinho e ocupam seu maior tempo.

A Rede Emancipa construiu sua identidade de movimento social e, sem dúvida, a construção curricular procura afirmar isso, como foi verificado em diversos documentos político-pedagógicos. No entanto, como também foi possível identificar, essa sempre foi uma questão delicada discutida pelas/os docentes. Construir uma aula dialógica e libertadora a partir de conteúdos propedêuticos organizados em disciplinas constitui um desafio recorrente ao longo do período analisado.

A problemática é uma das mais presentes entre os documentos político-pedagógico analisados. Investigar de quais formas essa problemática chega à sala de aula é a motivação desta pesquisa.

DOCUMENTOS CURRICULARES DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Apresentamos neste produto final a reunião dos documentos analisados pertinentes às aulas de História. Infelizmente, faz parte da tradição dos movimentos sociais a escassez de fontes, especialmente fontes organizadas e acessíveis.

²⁷ Dados em <https://redeemancipa.org.br/2013/08/aula-inaugural-unificada-reune-mais-de-700-jovens-no-vao-do-masp-bem-vindxs/> Acesso 15 fev. 2019.

²⁸ Para maiores informações, conferir: MENDES, Maíra Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. **Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: Uma problematização a partir das experiências da Rede Emancipa.** In: Educação, Sociedade e Teorias pedagógicas: Reflexões formativas. Curitiba, Editora CRV, 2015. p. 103-116.

Os movimentos sociais caracterizam-se por sua construção coletiva, ativista e engajada. Essa construção passa por muitas esferas e contribuições diversas. Reunir esse corpus documental significa, também, trazer à memória do movimento as pessoas que contribuíram com essa construção curricular.

Os materiais aqui disponíveis podem auxiliar docentes em qualquer âmbito de atuação (cursinhos, escolas, movimentos sociais, etc.). Podem ser usados como ponto de partida ou recurso pedagógico e metodológico para preparo de aulas e também para reflexão em torno das possibilidades de abordagem para determinados temas históricos.

Os documentos não foram alterados, sendo catalogados de acordo com as informações disponíveis, quando havia. Foram feitos apenas ajustes necessários à formatação.

A memória do movimento social também é parte central desta proposição. Defendemos que sua História é construída por muitas mãos, por pessoas que nem sempre ganham a centralidade das figuras públicas e dirigentes, mas que estão no cotidiano da sala de aula realizando o trabalho de base com o público central do movimento, que são o corpo estudantil.

Este acervo que aqui se apresenta procura contribuir com a preservação da memória do movimento Rede Emancipa, mas também do campo da Educação Popular no Brasil.

Desta maneira, os documentos aqui apresentados estarão disponíveis para amplo público, tanto através desta dissertação quanto na plataforma virtual <https://ensinodehistoriaeducacaopopular.wordpress.com/>, onde será possível realizar downloads dos documentos.

Também é possível, caso haja interesse, dispor dos documentos nas plataformas digitais e materiais impressos do movimento Rede Emancipa, bem como de outros movimentos de cursinhos populares.

Os critérios de catalogação adotados nesta proposição são simples, de maneira que auxiliem a quem tiver interesse em organizar outros acervos curriculares.

Dentro da posposta desta pesquisa, não seria possível propor uma sequência didática ou algum conteúdo voltado diretamente para aplicação em sala de aula, posto que trabalhamos com a temática da Educação Popular, onde se faz necessário o diálogo com o grupo envolvido e a compreensão de suas realidades e necessidades. Portanto, apresentar uma proposta didática universal seria desconsiderar esta condição primordial.

Os documentos dizem muito mais do que foi possível desenvolver no tempo deste trabalho. Estão disponíveis, também, para pesquisadoras/es que queiram aprofundar-se neste debate e somar suas contribuições na construção de uma educação libertadora.

DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS:

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD contínua 2016**. IBGE, 2017. Disponível em:
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf; Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Inep, 2000

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM - 4. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Inep, p. 22-24, s/d. Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM) Fundamentação Teórico-Metodológica**. Inep, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. **Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 26 ago. 2018.

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE. **Education at a Glance 2018: OCDE indicators.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inscrições ao Enem 2009 terminam com mais de 4,5 milhões de inscritos.** Brasília: INEP, 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inscricoes-ao-enem-2009-terminam-com-mais-de-4-5-milhoes-de-inscritos/21206. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edição de 2016 registra número superior a 9,2 milhões de candidatos inscritos.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/418-noticias/enem-946573306/36421-edicao-de-2016-registra-numero-superior-a-9-2-milhoes-de-candidatos-inscritos?Itemid=164>. Acesso em: 06 ago. 2018

BRASIL. Governo do Brasil. **Enem é porta de entrada para universidades e programas do governo.** Brasília: Governo federal, 2014. Atualizado em 22 dez. 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/05/enem-e-porta-de-entrada-para-universidades-e-programas-do-governo>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enem 2017 já estão disponíveis para consulta.** Brasília: Inep, 13 jun. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-enem-2017-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em: 21 out. 2018.

EAPES. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC/USAID).** Rio de Janeiro: MEC/DES, 1968

CURSO OBJETIVO. **Histórico.** Disponível em <http://www.curso-objetivo.br/curso/historico.aspx>. Acesso em: 31 mai. 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. Maitê Lopes de. **Juventude, pré-vestibular e Universidade.** 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 11 mar 2016.

ALMEIDA. Marco Antônio Bettine de, SANCHEZ. Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.** Revista Eletrônica de Educação, vol. 10, nº 2, p. 234-246, 2016.

ANDRIOLA. Wagner Bandeira. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).** Rio de Janeiro: In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. vol.19 nº.70. jan./mar. 2011.

APPLE. Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo.** In MOREIRA, Antônio Flavio. TADEU, Tomaz (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANTES. Érika Barros; COSTA. Rafael Maul Carvalho. **Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados.** Revista Fronteiras & Debates. Macapá: vol. 4, nº 1, jan./jun. 2017.

BARBOSA. Julia Monnerat. SOUSA. Everton Nunes de. RODRIGUES. Ricardo Trindade. COLARES. Sabrynne Góes Parente. **O ENEM e a subsunção do ensino de História do Amapá, entre 1998 e 2015.** Revista Fronteiras & Debates. Macapá: v. 4 n.2, 2017.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun.2015.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH. Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARNEIRO. Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 2012.

CERRI. Luís Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. In Revista Brasileira de História Vol. 24 Nº 48. São Paulo: 2004.

CUNHA, Nádia Franco da. **Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara**. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Vol. XLIV out-dez, nº100, 1965, p. 332-367.

CUNHA JÚNIOR. Henrique. **Contexto, antecedente e precedente: O curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP**. In ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra. 1ª edição. São Paulo: Selo negro, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar em revista. Curitiba, Editora UFPR, v. 22, n. 28, p. 17-36, jul/dez. 2006.

FRANCO. Maria Aparecida Ciavatta. **Acesso a Universidade - uma questão política e um problema metodológico.** Educação e Seleção. São Paulo, n.12, jul/dez. 1985.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto. **História da educação popular: Uma leitura crítica.** In ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). Educação popular na Perspectiva Freiriana. 1º edição. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50º ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE. Paulo; Schor. Ira. **Medo e Ousadia.**

GADOTTI, Moacir. **Mova: por um Brasil Alfabetizado.** 1º edição. São Paulo: Instituto Paulo Feire, 2008.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** 13º edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUARNIERI, Fernanda Vieira ; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.

HARVEY et al. **Cidades Rebeldes.** São Paulo, Boitempo editorial, 2013.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia; HELENE, Otaviano. **Brasil: Olhar o futuro, sem esquecer o retrovisor.** In ARELARO, Lisete G; FRANCA, Gilberto C; MENDES, Maíra T. Às portas da Universidade: alternativas de acesso ao ensino superior. 1ª edição. São Paulo: Xamã, 2012.

LUZ. Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO. Tereza Christina Mertens Aguiar. **Sistema de Seleção Unificada (SISU): Refletindo sobre o processo de seleção.** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados - MS, vol. 4, nº.10, p.68-83, jan./abr. 2014

MESZÁROS. István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, José Ernesto. **“Seu futuro passa por aqui”: O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos**. In AEDOS – Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Vol. 4 Nº. 11. Porto Alegre: Set. 2012.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação? Dialética da educação em cursinhos populares**. IN ARELARO, Lisete G; FRANCA, Gilberto C; MENDES, Maíra T. Às portas da Universidade: alternativas de acesso ao ensino superior. 1ª edição. São Paulo: Xamã, 2012.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo**. 135f. Dissertação (mestra do em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Abr. 2011

MENDES, Maíra Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. **Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: Uma problematização a partir das experiências da Rede Emancipa**. In: Educação, Sociedade e Teorias pedagógicas: Reflexões formativas. Curitiba, Editora CRV, 2015. p. 103-116.

MITRULIS, Helenin; PENIN, Sônia. **Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade**. Cadernos de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP. V. 36 p. 269, n. 128, maio/ago. 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Paiva. **Pedagogia da autonomia educação popular e o saber pra libertar**. Literatura de cordel. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2018.

PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **Prefácio** In ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra. 1ª edição. São Paulo: Selo negro, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. IN SILVA. Tomás Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Emanuela Carvalho Clímaco dos. Os impactos do Enem na prática docente: percepções de professores de Salvador, Bahia. Universidade de Coimbra - Coimbra, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUSA, Israel de. **Educação popular e ensino de História Local: Cruzando conceitos e práticas**. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, mar 2015.

TRAGTENBERG. Maurício. **Sobre Educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.